

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL
LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA Y
HOLANDA

UN ESTUDIO COMPARADO

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA
PRESENTADA POR

María González Villarón

Directora

Inmaculada Egido Gálvez

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

EN ESPAÑA Y HOLANDA.

UN ESTUDIO COMPARADO

TESIS DOCTORAL

María González Villarón

Directora: **Dra. Inmaculada Egido Gálvez**

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



**LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN
ESPAÑA Y HOLANDA.**

UN ESTUDIO COMPARADO

TESIS DOCTORAL

María González Villarón

Directora: Dra. Inmaculada Egido Gálvez

Madrid, 2015

A Gonzalo. Sin ti, de este modo, no habría sido posible.

Y, cómo no, a mis padres.

La inteligencia de las lenguas se debe mirar como el principio de la sociedad entre los hombres de diferentes naciones, y como una llave que abre la entrada á las Ciencias y á las Artes.

José Antonio Cañaveras (1794, p.3).

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su apoyo y colaboración han hecho posible la realización de esta tesis. En primer lugar y, de forma muy especial, a la directora de este trabajo, Inmaculada Egido, por compartir tiempo, esfuerzo e ilusión y, por supuesto, por su exquisita labor docente y calidad humana. Especial reconocimiento merece también el interés mostrado y las aportaciones recibidas de diferentes expertos que de forma desinteresada, han nutrido mi conocimiento sobre la realidad educativa, tanto en España como en Holanda. Entre ellos, Nuria Badell, Daniela Fasoglio, Klaas Horn, Trudy Kerperien, Rose Staritsky, Rosie Tanner, Bas Trimbos, Eline Wassens y Ono Van Wilgenburg, que emplearon parte de su valioso tiempo con el fin de acercarme la realidad educativa de su país. A Marike Brijder, Diana Brouwer, Lieve Cools, Wendy Koolhoven, Anton Verwey y Paula Verwey, por su amistad y colaboración. A los docentes holandeses que me abrieron las puertas de sus aulas y compartieron conmigo sus inquietudes pedagógicas. Deseo, asimismo, dejar constancia de la deuda contraída con Francisco Javier Parra Martín, sin su ayuda, la parte estadística de esta investigación no habría sido posible. También me gustaría agradecer el apoyo recibido por Santiago Lablanca, por las profesoras Ainara González y Sara de la Rica y por los profesores Agustín de la Herrán Gascón y María Dolores Pérez Murillo. Por último, quisiera hacer extensiva mi gratitud a mis compañeros docentes, por su buen hacer y, en especial, a mi amiga y compañera, Marta Cervera, por sus preciadas sugerencias. A todos ellos, muchas gracias.

MOTIVACIÓN

Esta investigación parte del estudio, sobre el terreno, de las prácticas educativas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se trata de un trabajo elaborado desde una óptica profesional, consecuencia de mi labor docente, que, además, incorpora una serie de experiencias internacionales, fruto de distintas vivencias. La combinación de estos dos aspectos es, precisamente, lo que ha ido forjando el interés y la motivación, tanto desde el punto de vista pedagógico como de interrelación con otras culturas, que impulsan esta tesis.

Mis estancias en el extranjero me han proporcionado una experiencia vital y de aprendizaje de una gran riqueza y me han llevado, además, a recorrer las aulas de varios países europeos. En este sentido, mis más lejanos recuerdos pertenecen a una pequeña escuela de la localidad sueca de Gävle, donde realicé el periodo de prácticas de Magisterio. Finalizados mis estudios, continúe mi formación en la región flamenca de Bélgica. Si bien, mi labor iba encaminada al ámbito de la Psicopedagogía, sin abandonarla, me fui enfocando en el área del lenguaje y terminé especialmente atraída por aquellas dificultades que podían obstaculizar su desarrollo, principalmente, la dislexia. De este tiempo, puedo señalar no solo la emoción propia de esta aventura, sino, también, una conciencia cada vez mayor sobre el complejo fenómeno de aprender una lengua y la multitud de factores que en él inciden. A este hecho contribuyó, sin duda, mi experiencia en el aprendizaje de neerlandés, francés e inglés y mi labor como profesora de español en la escuela de idiomas Groep T, en Lovaina. Años más tarde volvería a pisar las aulas de las escuelas del norte de Europa, concretamente de Finlandia, Holanda y Escocia, aunque esta vez ya como maestra.

Cuando regresé de Bélgica, superé la fase de oposición de maestros de Educación Primaria en la especialidad de lengua extranjera – inglés y comencé, así, mi andadura por la enseñanza de este idioma.

Al escribir estas líneas, acuden a mi memoria diversos aspectos. Desconozco qué fue exactamente lo que me llevó a interesarme, cada vez más, por el aprendizaje eficiente de las lenguas. No obstante, impulsada por esta inquietud, realicé el curso *CLIL. Content and Language Integrated Learning* en Edimburgo. Con él obtuve no solo la habilitación lingüística para el desempeño de puestos bilingües, sino, sobre todo, una nueva visión del proceso docente y discente que colmaba gran parte de los anhelos y deseos de mi práctica docente. Iniciaba, así, un periodo de actividad laboral en el que he compaginado las clases en mi aula bilingüe de Primaria con la impartición de cursos de formación permanente del profesorado, la docencia puntual en el Máster en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija y la investigación.

Sirvan estas líneas para explicar las razones principales que motivan la escritura de esta tesis y para situar al lector ante la perspectiva de quién escribe este trabajo. Un trabajo que parte de una inquietud personal como docente de lenguas extranjeras, entendida, aquí, fundamentalmente, como un gusto por descubrir las costumbres educativas sobre las que se cierne, más allá de nuestras fronteras, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y cuyo fin último no es otro que el de arrojar algo de luz sobre tan delicada labor.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	17
ÍNDICE DE TABLAS	21
ÍNDICE DE FIGURAS	29
INTRODUCCIÓN	33
JUSTIFICACIÓN Y SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN	33
SÍNTESIS Y ESTRUCTURA	36
CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA	39
1.1. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	39
1.2. ENFOQUE METODOLÓGICO	41
1.2.1. Identificación de la investigación y emisión de las hipótesis preliminares	43
1.2.2. Delimitación de la investigación	43
1.2.2.1. Delimitación del objeto de estudio y selección de los casos	43
1.2.2.2. Delimitación del método	45
1.2.3. Estudio descriptivo (fase analítica)	57
1.2.4. Formulación de las hipótesis comparativas	58
1.2.5. Estudio comparativo (fase sintética)	59
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	61
2.1. MODELOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS	62
2.2. MULTILINGÜISMO Y APRENDIZAJE DE LENGUAS. ESTRATEGIA Y MARCO EUROPEO.	68
2.2.1. El Consejo de Europa	68
2.2.2. La Unión Europea	70
2.2.3. Iniciativas europeas en torno a la promoción de las lenguas extranjeras	73
2.3. LAS COMPETENCIAS CLAVE: LA COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA SEGÚN EL MARCO DE REFERENCIA	76
CAPÍTULO 3: REALIDAD EDUCATIVA EN HOLANDA	85
3.1. EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	85
3.1.1. Contextualización del país	85
3.1.2. Revisión histórica del sistema educativo	87
3.2. CONTEXTO ESCOLAR	102
3.2.1. Administración y financiación del sistema educativo	102
3.2.2. Estructura y funcionamiento del sistema educativo	107

3.2.3. Indicadores de resultados	120
3.3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	130
3.3.1. Breve descripción del contexto lingüístico.....	130
3.3.2. Notas sobre la evolución histórica del aprendizaje de lenguas. El caso del inglés.....	149
3.3.3. Estructura y funcionamiento de la enseñanza de inglés.....	157
3.3.3.1. Decisiones sobre el aprendizaje de lenguas	157
3.3.3.2. Estructura y organización	158
Educación Primaria	160
Educación Secundaria.....	179
3.3.4. Profesorado.....	196
3.3.4.1. Formación inicial.....	196
3.3.4.2. Acceso a la función docente	205
3.3.4.3. Formación permanente	206
3.3.5. Evaluación e Indicadores de resultados.....	208
3.3.5.1. La evaluación del rendimiento en Educación Primaria. Balance del inglés al final de la escuela Primaria.....	208
3.3.5.2. Inglés en la escuela Primaria	222
3.3.5.3. Educación Bilingüe: diseño y rendimiento	230
3.3.6. Iniciativas de impulso y apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras.....	241
CAPÍTULO 4: REALIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA.....	243
4.1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	243
4.1.1. Contextualización del país	243
4.1.2. Revisión histórica del sistema educativo.....	245
4.2. CONTEXTO ESCOLAR	258
4.2.1. Administración y financiación del sistema educativo.....	258
4.2.2. Estructura y funcionamiento del sistema educativo	262
4.2.3. Indicadores de resultados	286
4.3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	295
4.3.1. Breve descripción del contexto lingüístico.....	295
4.3.2. Notas sobre la evolución histórica del aprendizaje de lenguas. El caso del inglés.....	316
4.3.3. Estructura y funcionamiento de la enseñanza de inglés.....	333
4.3.3.1. Decisiones sobre el aprendizaje de lenguas	333
4.3.3.2. Estructura y organización	334
Educación Infantil	334
Educación Primaria	355

Educación Secundaria.....	371
Programas Integrados de Aprendizaje de Contenidos y Lenguas	381
4.3.4. <i>Profesorado</i>	405
4.3.4.1. Formación inicial.....	405
4.3.4.2. Acceso a la función docente	410
4.3.4.3. Formación Permanente	411
4.3.5. <i>Evaluación e Indicadores de resultados</i>	412
4.3.5.1. La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.....	413
4.3.5.2. Evaluación de la Educación Infantil en España	429
4.3.5.3. Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España.	434
4.3.6. <i>Iniciativas de impulso y apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras</i>	458
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DEL ESTUDIO EUROPEO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: HOLANDA Y ESPAÑA	465
5.1. RASGOS GENERALES DEL ESTUDIO	465
5.2. RESULTADOS EN ESPAÑA Y HOLANDA.....	467
5.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN ESPAÑA Y HOLANDA.	475
5.3.1. <i>Características individuales</i>	475
5.3.2. <i>Características del contexto familiar</i>	481
5.3.3. <i>Características escolares</i>	482
5.4. POSIBLES DETERMINANTES DE RENDIMIENTO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESPAÑA Y HOLANDA	500
5.4.1. <i>Análisis de los determinantes de rendimiento en comprensión oral</i>	501
5.4.2. <i>Análisis de los determinantes de rendimiento en comprensión escrita</i>	507
5.4.3. <i>Análisis de los determinantes de rendimiento en expresión escrita</i>	513
5.4.4. <i>Determinantes con mayor influencia en las tres destrezas</i>	519
CAPÍTULO 6: COMPARACIÓN DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	523
6.1. YUXTAPOSICIÓN DE LOS DATOS	523
6.1.1. <i>Contexto socioeducativo</i>	524
6.1.2. <i>Contexto escolar</i>	530
6.1.2.1. Administración y financiación del sistema educativo.....	530
6.1.2.2. Estructura y funcionamiento del sistema educativo.....	532
6.1.2.3. Indicadores de resultados.....	544

6.1.3. La enseñanza de lenguas extranjeras.....	546
6.1.3.1. Contexto lingüístico.....	546
6.1.3.2. Evolución histórica de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	548
6.1.3.3. Estructura y funcionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	551
Decisiones sobre el aprendizaje de lenguas	551
Estructura y organización	552
6.1.3.4. Formación del profesorado	562
6.1.3.5. Indicadores de resultados.....	566
6.2. RECOPIACIÓN, CONCLUSIONES y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	573
6.3. PROPUESTAS PARA EL CASO ESPAÑOL.....	579
6.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	583
6.5. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	585
RESUMEN	587
ABSTRACT	592
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	597
ANEXOS.....	633

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Características de la muestra sobre la que se realizó el análisis secundario del EECL	53
Tabla 1.2. Variables, población y estadísticos referentes a las características individuales	54
Tabla 1.3. Variables, población y estadísticos referentes al contexto familiar	55
Tabla 1.4. Variables, población y estadísticos referentes al contexto escolar (I)	55
Tabla 1.5. Variables, población y estadísticos referentes al contexto escolar (II)	56
Tabla 1.6. Variables independientes elegidas para el estudio de la regresión lineal	57
Tabla 2.1. Niveles comunes de referencia. Escala global.	80
Tabla 2.2. Descriptores de los niveles de referencia del Marco	81
Tabla 2.3. Correspondencia Niveles del Consejo de Europa – Niveles ALTE	82
Tabla 3.1. Resultados de los estudiantes holandeses en las distintas ediciones de los estudios TIMSS, PIRLS y PISA	121
Tabla 3.2. Resultados holandeses en los distintos contenidos y destrezas evaluadas por TIMSS 2011	123
Tabla 3.3. Resultados holandeses en los distintos contenidos y destrezas evaluadas por PIRLS 2011	124
Tabla 3.4. Proporción de alumnado holandés que ha superado satisfactoriamente cada uno de los niveles de competencia establecidos por el IEA en lectura, matemáticas y ciencias en TIMSS-PIRLS 2011	125
Tabla 3.5. Puntuaciones obtenidas por el alumnado español diferenciadas por género en lectura, matemáticas y ciencias en TIMSS-PIRLS 2011	125
Tabla 3.6. Distribución del alumnado holandés de 15 años en los distintos niveles de rendimiento según su competencia en matemáticas, lectura y ciencias en PISA 2012.....	127
Tabla 3.7. Porcentaje de adultos que conocen una o varias lenguas en Holanda y la media de la UE Año 2011	147
Tabla 3.8. Porcentaje de adultos holandeses según la edad y el número de lenguas que puede utilizar. Año 2011	147
Tabla 3.9. Porcentaje de adultos holandeses que conocen una o varias lenguas extranjeras por nivel de formación alcanzado. Año 2011	148
Tabla 3.10. Distribución porcentual de la población adulta según el nivel de dominio de la lengua que mejor conocen en función de la edad en Holanda y en la media de la UE Año 2011	148
Tabla 3.11. Porcentaje de población adulta según el dominio de la lengua que mejor conocen por nivel de formación alcanzado en Holanda y en la media de los países de la UE Año 2011.....	149
Tabla 3.12. Guía práctica para el desarrollo del primer objetivo específico del área de lengua inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (I)	165
Tabla 3.13. Guía práctica para el desarrollo del primer objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (II)	166
Tabla 3.14. Guía práctica para el desarrollo del primer objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (III).....	167

Tabla 3.15. Guía práctica para el desarrollo del segundo objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (I)	167
Tabla 3.16. Guía práctica para el desarrollo del segundo objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (II)	168
Tabla 3.17. Guía práctica para el desarrollo del segundo objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (III)	169
Tabla 3.18. Guía práctica para el desarrollo del tercer objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras	169
Tabla 3.19. Guía práctica para el desarrollo del cuarto objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras	170
Tabla 3.20. Requisitos de calidad de los programas VVTO (I)	176
Tabla 3.21. Requisitos de calidad de los programas VVTO (II)	177
Tabla 3.22. Niveles orientativos a los que el alumno puede acceder en lengua inglesa, tras haber cursado el nivel inferior de Educación Secundaria	183
Tabla 3.23. Evolución del número de lenguas aprendidas en los niveles inferior y superior de Educación Secundaria en los Países Bajos desde 2005 hasta 2012	184
Tabla 3.24. Objetivos generales para la materia Lengua Inglesa en el itinerario VMBO	185
Tabla 3.25. Nivel estimado del <i>Marco de Referencia</i> que los alumnos deberían alcanzar en lengua inglesa al terminar la etapa de Educación Secundaria en el itinerario VMBO para las cuatro modalidades	186
Tabla 3.26. Objetivos generales para la materia Inglés en los itinerarios HAVO y VWO	187
Tabla 3.27. Nivel estimado del <i>Marco de Referencia</i> que los alumnos deberían alcanzar en lengua inglesa al terminar la etapa de Educación Secundaria en los itinerarios HAVO y VWO	188
Tabla 3.28. Requisitos de calidad para los programas bilingües en los itinerarios VMBO, HAVO y VWO (I)	191
Tabla 3.29. Requisitos de calidad para los programas bilingües en los itinerarios VMBO, HAVO y VWO (II)	192
Tabla 3.30. Requisitos de calidad para los programas bilingües en los itinerarios VMBO, HAVO y VWO (III)	193
Tabla 3.31. Tiempo medio de clase de inglés en los grupo 8 en las escuelas regulares de Educación Primaria a lo largo de las distintas ediciones del PPON de inglés	209
Tabla 3.32. Porcentaje de profesorado según el tiempo a la semana, el número de semanas y el número total de clases de inglés al año impartidas en el grupo 8	210
Tabla 3.33. Porcentaje de profesorado según el tiempo que dedica a trabajar cada una de las destrezas que componen el aprendizaje de una lengua	211
Tabla 3.34. Porcentaje de profesorado según la formación recibida en lengua inglesa	213
Tabla 3.35. Porcentaje de profesorado en función de las destrezas evaluadas con mayor frecuencia	216

Tabla 3.36. Porcentaje de alumnado en función de la frecuencia de exposición a distintas actividades en lengua inglesa fuera del contexto escolar	217
Tabla 3.37. Porcentaje de alumnado en función de la frecuencia de exposición a distintas actividades de expresión escrita en lengua inglesa fuera del contexto escolar.....	217
Tabla 4.1. Calendario de aplicación de la LOMCE	263
Tabla 4.2. Finalidad y objetivos generales para la etapa de Educación Primaria dispuestos por la LOE y LOMCE	265
Tabla 4.3. Áreas de conocimiento para la etapa de Educación Primaria dispuestos por la LOE (RD 1513/2007) y LOMCE (RD 126/2014)	266
Tabla 4.4. Competencias para la etapa de Educación Primaria dispuestos por la LOE y LOMCE.....	267
Tabla 4.5. Principios pedagógicos dispuestos para la etapa de Educación Primaria por la LOE y LOMCE	268
Tabla 4.6. Materias a cursar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria según la LOE	272
Tabla 4.7. Materias a cursar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria según la LOMCE	273
Tabla 4.8. Finalidad de la Formación Profesional dispuesta por la LOE y la LOMCE.....	277
Tabla 4.9. Objetivos de la Formación Profesional dispuestos por la LOE y la LOMCE	278
Tabla 4.10. Modalidades de Bachillerato dispuestas por la LOE y la LOMCE	280
Tabla 4.11. Resultados de los estudiantes españoles en las distintas ediciones de los estudios TIMSS, PIRLS y PISA.	287
Tabla 4.12. Resultados obtenidos por el alumnado español en los distintos contenidos y destrezas evaluadas por TIMSS 2011	289
Tabla 4.13. Resultados holandeses en los distintos contenidos y destrezas evaluadas por PIRLS 2011	289
Tabla 4.14. Proporción de alumnado español que ha superado satisfactoriamente cada uno de los niveles de competencia establecidos por el IEA en lectura, matemáticas y ciencias en TIMSS-PIRLS 2011	290
Tabla 4.15. Puntuaciones obtenidas por el alumnado español diferenciadas por género en lectura, matemáticas y ciencias en TIMSS-PIRLS 2011	291
Tabla 4.16. Distribución del alumnado español de 15 años en los distintos niveles de rendimiento según su competencia en matemáticas, lectura y ciencias en PISA 2012.....	293
Tabla 4.17. Países hispanohablantes, población y proporción de hablantes nativos	296
Tabla 4.18. Porcentaje de adultos que conocen una o varias lenguas en España y la media de la UE. Años 2007 y 2011	313
Tabla 4.19. Porcentaje de adultos españoles según la edad y el número de lenguas que pueden utilizar. Año 2007 y 2011 .	314
Tabla 4.20. Porcentaje de adultos españoles que conocen una o varias lenguas extranjeras por nivel de formación alcanzado. Años 2007 y 2011	314
Tabla 4.21. Distribución porcentual de la población adulta según el nivel de dominio de la lengua que mejor conocen en función de la edad en España y en la media de la UE Año 2011	315
Tabla 4.22. Porcentaje de población adulta según el dominio de la lengua que mejor conocen por nivel de formación alcanzado en España y en la media de los países de la UE Año 2011.....	315
Tabla 4.23. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Andalucía	336

Tabla 4.24. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Aragón	337
Tabla 4.25. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para el Principado de Asturias	338
Tabla 4.26. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.....	339
Tabla 4.27. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Canarias.....	340
Tabla 4.28. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Cantabria	341
Tabla 4.29. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha	342
Tabla 4.30. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Castilla León.....	343
Tabla 4.31. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Cataluña.....	344
Tabla 4.32. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura	345
Tabla 4.33. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Galicia	346
Tabla 4.34. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de La Rioja.....	347
Tabla 4.35. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Madrid	348
Tabla 4.36. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	349
Tabla 4.37. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Foral de Navarra	350
Tabla 4.38. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma del País Vasco	351
Tabla 4.39. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma del País Vasco	352
Tabla 4.40. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma del País Vasco	353
Tabla 4.41. Bloques de contenido contemplados para el área de Lengua Extranjera.....	357
Tabla 4.42. Contenidos del área de Lengua Extranjera LOE	358
Tabla 4.43. Contenidos del área de Primera Lengua Extranjera LOMCE	361

Tabla 4.44. Criterios de evaluación para el área de Lengua Extranjera en Educación Primaria (LOE)	367
Tabla 4.45. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para el área de Primera Lengua Extranjera de Educación Primaria (LOMCE)	368
Tabla 4.46. Contenidos para la materia de Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (LOE).....	374
Tabla 4.47. Criterios de evaluación para la materia de Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (LOE).....	379
Tabla 4.48. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	385
Tabla 4.49. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Aragón	386
Tabla 4.50. Enseñanza bilingüe en el Principado de Asturias.....	387
Tabla 4.51. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Islas Baleares	388
Tabla 4.52. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Canarias	389
Tabla 4.53. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Cantabria.....	390
Tabla 4.54. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha	391
Tabla 4.55. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.....	392
Tabla 4.56. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Cataluña.....	393
Tabla 4.57. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Extremadura.....	394
Tabla 4.58. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Galicia.....	395
Tabla 4.59. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de La Rioja	396
Tabla 4.60. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Madrid	397
Tabla 4.61. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma Región de Murcia	398
Tabla 4.62. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Foral de Navarra.....	399
Tabla 4.63. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma del País Vasco	400
Tabla 4.64. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Valenciana.....	401
Tabla 4.65. Tamaño de la muestra del estudio.....	414
Tabla 4.66. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a las características personales y dedicación del alumnado al aprendizaje de lengua inglesa	418
Tabla 4.67. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a los determinantes del entorno familiar.....	421
Tabla 4.68. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a los aspectos relacionados con el profesorado	423
Tabla 4.69. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos del aprendizaje de la lengua inglesa (I).....	425
Tabla 4.70. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos del aprendizaje de la lengua inglesa (II)	426

Tabla 4.71. Procedimientos de evaluación.....	428
Tabla 4.72. Frecuencia para las variables relevantes relativas a los aspectos que según el profesorado dificultan la labor docente.....	429
Tabla 4.73. Frecuencia de las variables relacionadas con el aprendizaje de la lengua inglesa analizadas en el estudio piloto de la evaluación de la segunda etapa de Educación Infantil	432
Tabla 4.74. Estrategias de buenas prácticas centradas en el lenguaje y en la forma, funciones y discurso lingüístico en las clases de 5º y 6º E.P	437
Tabla 4.75. Estrategias de buenas prácticas centradas en el lenguaje y en la forma, funciones y discurso lingüístico en las clases de 1º y 2º E.S.O	439
Tabla 4.76. Niveles y frecuencia de los resultados obtenidos en la expresión escrita en lengua castellana por los alumnos de 2º ESO pertenecientes al PEB y por los alumnos de este nivel ajenos al PEB.....	442
Tabla 4.77. Resultados obtenidos por los alumnos de 4º ESO del PEB en los IGCS de Cambridge (curso 2008/09)	443
Tabla 4.78. Calificación de la propia competencia como hablantes de inglés de los alumnos de 6º EP y 2º ESO.....	447
Tabla 4.79. Factores identificados por los investigadores que podrían haber contribuido al buen desarrollo del PEB.....	458
Tabla 5.1. Rango de amplitud de los valores para las diferentes destrezas en los niveles del <i>Marco de Referencia</i>	467
Tabla 5.2. Resultado medio y desviación estándar de las diferentes destrezas analizadas	468
Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos más relevantes para España y Holanda en las distintas destrezas analizadas	469
Tabla 5.4. Prueba de muestras independientes.....	470
Tabla 5.5. Frecuencia y estadísticos descriptivos de las variables demográficas relevantes - España vs Holanda	476
Tabla 5.6. Estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a la dedicación a la lengua inglesa - España vs Holanda.....	476
Tabla 5.7. Frecuencia de las variables relevantes relativas a la dedicación a la lengua inglesa - España vs Holanda (I).....	477
Tabla 5.8. Frecuencia de las variables relevantes relativas a la dedicación a la lengua inglesa - España vs Holanda (II)	478
Tabla 5.9. Frecuencia de las variables relevantes relativas a la percepción del dominio y aprendizaje de la lengua inglesa - España vs Holanda.....	480
Tabla 5.10. Distribución de frecuencias de las variables relevantes del contexto familiar - España vs Holanda.....	481
Tabla 5.11. Estadísticos de las variables relevantes relativas a los aspectos descriptivos del contexto escolar - España vs Holanda.....	483
Tabla 5.12. Frecuencias de las variables relevantes relativas a los aspectos descriptivos del contexto escolar - España vs Holanda.....	483
Tabla 5.13. Estadísticos de las variables relevantes relativas a los aspectos descriptivos del contexto escolar del aprendizaje de lenguas - España vs Holanda.....	484
Tabla 5.14. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos descriptivos del contexto escolar para el aprendizaje de lenguas - España vs Holanda.....	484
Tabla 5.15. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos de formación del profesorado de lengua inglesa - España vs Holanda.....	486

Tabla 5.16. Estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a los aspectos de formación inicial del profesorado de lengua inglesa - España vs Holanda	486
Tabla 5.17. Frecuencia de las variables relativas a la formación permanente del profesorado - España vs Holanda.....	488
Tabla 5.18. Frecuencias de las variables relevantes relativas a la situación laboral del profesorado de lengua inglesa -España vs Holanda	488
Tabla 5.19. Estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a situación laboral del profesorado de lengua inglesa - España vs Holanda	489
Tabla 5.20. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (I)	490
Tabla 5.21. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (II)	492
Tabla 5.22. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa relacionados con los métodos de evaluación- España vs Holanda (III).....	493
Tabla 5.23. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (IV)	494
Tabla 5.24. Estadísticos de las variables relevantes relativas a los recursos informáticos en los Centros - España vs Holanda	495
Tabla 5.25. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (V).....	496
Tabla 5.26. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (VI)	497
Tabla 5.27. Estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a los aspectos relacionados con los intercambios y visitas de docentes en el contexto escolar - España vs Holanda.....	498
Tabla 5.28. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos económicos para la realización de intercambios y visitas de docentes -España vs Holanda.....	498
Tabla 5.29. Frecuencia de las variables relevantes relativas al análisis de la falta de recursos que dificulta el desarrollo de una enseñanza de lenguas extranjeras de calidad - España vs Holanda	499
Tabla 5.30. Variables independientes analizadas en el estudio	500
Tabla 5.31. Determinantes del rendimiento en la destreza de comprensión oral en Holanda	502
Tabla 5.32. Resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión oral en España	503
Tabla 5.33. Determinantes del rendimiento en la destreza de comprensión oral en Holanda	505
Tabla 5.34. Resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión oral en Holanda	506
Tabla 5.35. Determinantes del rendimiento en la destreza de comprensión escrita en España	508
Tabla 5.36. Resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión escrita en España.....	509
Tabla 5.37. Determinantes del rendimiento en la destreza de comprensión escrita en Holanda	511
Tabla 5.38. Resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión escrita de Holanda.....	512

Tabla 5.39. Determinantes del rendimiento en la destreza de expresión escrita en España	514
Tabla 5.40. Resumen del modelo del análisis estadístico de expresión escrita en España	515
Tabla 5.41. Determinantes del rendimiento en la destreza de expresión escrita en Holanda	517
Tabla 5.42. Resumen del modelo del análisis estadístico de expresión escrita en Holanda	518
Tabla 6.1. Contexto socioeconómico y político	525
Tabla 6.2. Génesis del sistema educativo.....	527
Tabla 6.3. Configuración del sistema educativo	528
Tabla 6.4. Consolidación del sistema educativo	529
Tabla 6.5. Administración del sistema educativo.....	531
Tabla 6.6. Financiación del sistema educativo.....	532
Tabla 6.7. Estructura del sistema educativo.....	534
Tabla 6.8. Estructura y funcionamiento de la Educación Infantil	536
Tabla 6.9. Estructura y funcionamiento de la Educación Primaria (I)	538
Tabla 6.10. Estructura y funcionamiento de la Educación Primaria (II)	539
Tabla 6.11. Estructura y funcionamiento de la Educación Secundaria (II)	541
Tabla 6.12. Estructura y funcionamiento de la Educación Secundaria (II)	542
Tabla 6.13. Estructura y funcionamiento de la Educación Secundaria (III).....	543
Tabla 6.14. Estructura y funcionamiento de la Educación Secundaria (IV).....	544
Tabla 6.15. Indicadores internacionales de resultados	545
Tabla 6.16. Contexto lingüístico.....	547
Tabla 6.17. Evolución histórica del aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	550
Tabla 6.18. Modelo de toma de decisiones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras	552
Tabla 6.19. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria (I).....	555
Tabla 6.20. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria (II)	556
Tabla 6.22. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria (III).....	557
Tabla 6.23. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria (I)	559
Tabla 6.24. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria (II).....	560
Tabla 6.25. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria (III).....	561
Tabla 6.26. Profesorado de lenguas extranjeras	565
Tabla 6.27. Evaluación e indicadores nacionales en el área de lenguas extranjeras (I).....	570
Tabla 6.28. Evaluación e indicadores nacionales en el área de lenguas extranjeras (II)	571
Tabla 6.29. Evaluación e indicadores en el ámbito de las lenguas extranjeras (III). Análisis del EECL.	572

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Síntesis de las fases, el enfoque, la estructura y los objetivos de la investigación	42
Figura 1.2. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de actividades	46
Figura 1.3. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de discurso del profesor	47
Figura 1.4. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de discurso del alumno	48
Figura 1.5. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de discurso de medios didácticos y recursos educativos	49
Figura 1.6. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de discurso de medios didácticos y recursos educativos	49
Figura 1.7. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión clima de aula	50
Figura 1.8. Aspectos tratados en las entrevistas a docentes	51
Figura 1.9. Aspectos tratados en el estudio descriptivo	58
Figura 3.1. Evolución de los resultados holandeses en las distintas ediciones de los estudios TIMSS	122
Figura 3.2. Evolución de los resultados holandeses en las distintas ediciones de los estudios PIRLS	123
Figura 3.3. Evolución de los resultados holandeses en las distintas ediciones de los estudios PISA	126
Figura 3.4. Distribución de las áreas que comparten dialectos del neerlandés similares a lo largo de Flandes y Holanda	131
Figura 3.5. Porcentaje de adultos holandeses que conocen una o varias lenguas extranjeras lo suficientemente bien como para mantener una conversación en comparación con la media de la Unión Europea	133
Figura 3.6. Lenguas que la población holandesa conoce lo suficientemente bien como para mantener una conversación en comparación con la media de la población de la Unión Europea	134
Figura 3.7. Lenguas que la población holandesa conoce lo suficientemente bien como para ver la televisión o escuchar la radio en comparación con la media de la población de la Unión Europea	134
Figura 3.8. Lenguas que la población holandesa conoce lo suficientemente bien como para leer revistas o periódicos en comparación con la media de la Unión Europea	135
Figura 3.9. Lenguas que la población holandesa conoce lo suficientemente bien como para comunicarse <i>online</i> en comparación con la media de la población de la Unión Europea	135
Figura 3.10. Frecuencia de uso de la lengua que mejor conocen en Holanda en comparación con la media de la población de la Unión Europea	136
Figura 3.11. Situaciones en las que se usan con más frecuencia las lenguas extranjeras en Holanda en comparación con la media de la población de la Unión Europea	137
Figura 3.12. Principales ventajas del aprendizaje de lenguas señaladas por los holandeses en comparación con la media de la población de la Unión Europea	138
Figura 3.13. Situación de la población holandesa en cuanto al aprendizaje de lenguas en comparación con la media de la población de la Unión Europea	139

Figura 3.14. Métodos de aprendizaje usados por la población holandesa para el aprendizaje de lenguas extranjeras en comparación con la media de la población de la Unión Europea.....	140
Figura 3.15. Percepción sobre la efectividad de los diferentes métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras por la población holandesa y por la media de la población de la Unión Europea.....	140
Figura 3.16. Lenguas consideradas más útiles por la población holandesa para su desarrollo personal y por la media de la población de la Unión Europea.....	141
Figura 3.17. Lenguas consideradas más útiles por la población holandesa para el desarrollo de los niños y por la media de la población de la Unión Europea.....	142
Figura 3.18. Aspectos que impulsarían el aprendizaje de lenguas según la población holandesa y según la media de la población de la Unión Europea.....	143
Figura 3.19. Obstáculos que dificultan el aprendizaje de lenguas según la población holandesa y según la media de la población de la Unión Europea.....	144
Figura 3.20. Actitudes hacia el multilingüismo de la población holandesa	145
Figura 3.21. Áreas en las que los holandeses piensan que la traducción juega un papel importante (I).....	146
Figura 3.22. Áreas en las que los holandeses piensan que la traducción juega un papel importante (II)	146
Figura 3.23. Evolución del número de escuelas de Educación Primaria con Programas de Aprendizaje Temprano de Lenguas Extranjeras	161
Figura 3.24. Niveles de inglés según el <i>Marco de Referencia</i> del profesorado en las cuatro destrezas que componen el conocimiento de una lengua según su propia evaluación.....	214
Figura 3.25. Niveles de inglés según el <i>Marco de Referencia</i> percibidos por el profesorado respecto al 20% de los mejores alumnos de sus aulas en las cuatro destrezas que componen el conocimiento del inglés.....	215
Figura 3.26. Porcentaje de alumnado que cree superar con éxito las tareas descritas para cada uno de los niveles del <i>Marco de Referencia</i> en las cuatro destrezas.....	219
Figura 3.27. Frecuencia de la puesta en marcha de actividades que trabajen las distintas destrezas en el aula de inglés en las distintas modalidades de aprendizaje de lenguas	224
Figura 3.28. Frecuencia con la que los docentes realizan actividades de formación permanente relacionadas con la enseñanza de la lengua inglesa.....	227
Figura 3.29. Porcentaje de profesorado de Educación Primaria distribuido en función de la información que transmiten a las escuelas de Educación Secundaria sobre el rendimiento del alumnado en lengua inglesa.....	229
Figura 3.30. Rendimiento en el test de vocabulario del alumnado del grupo 1 de Educación Secundaria en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación.....	232
Figura 3.31. Puntuaciones medias globales del grupo 1 de Educación Secundaria en el test de expresión escrita en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación.....	233
Figura 3.32. Rendimiento en el test de vocabulario del alumnado del grupo 2 de Educación Secundaria en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación.....	234
Figura 3.33. Puntuaciones medias globales del grupo 2 de Educación Secundaria en el test de expresión escrita en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación.....	234

Figura 3.34. Rendimiento en el test de vocabulario del alumnado del grupo 3 de Educación Secundaria en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación.....	235
Figura 3.35. Puntuaciones medias globales del grupo 3 de Educación Secundaria en el test de expresión escrita en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación.....	236
Figura 3.36. Porcentaje de <i>chunks</i> emitidos en cada frase por los alumnos bilingües y no bilingües en función de la escala de niveles de competencia establecida para la investigación	237
Figura 3.37. Tipos de faltas cometidos por cada cien palabras en cada uno de los niveles de competencia establecidos para la investigación	238
Figura 4.1. Evolución de los resultados españoles en las distintas ediciones de los estudios PIRLS.....	288
Figura 4.2. Evolución de los resultados de los alumnos españoles en las distintas ediciones de los estudios PISA	292
Figura 4.3. Porcentaje de adultos que conocen una o varias lenguas extranjeras lo suficientemente bien como para mantener una conversación en España en comparación con la media de la Unión Europea.....	300
Figura 4.4. Lenguas que la población española conoce lo suficientemente bien como para mantener una conversación en comparación con la media de la población de la Unión Europea.....	300
Figura 4.5. Lenguas que la población española conoce lo suficientemente bien como para ver la televisión o escuchar la radio en comparación con la media de la población de la Unión Europea	301
Figura 4.6. Lenguas que la población española conoce lo suficientemente bien como para leer revistas o periódicos en comparación con la media de la Unión Europea.....	302
Figura 4.7. Lenguas que la población española conoce lo suficientemente bien como para comunicarse online en comparación con la media de la población de la Unión Europea.....	302
Figura 4.8. Frecuencia de uso de la lengua que mejor conocen en España en comparación con la media de la población de la Unión Europea	303
Figura 4.9. Situaciones en las que se usan con más frecuencia las lenguas extranjeras en España en comparación con la media de la población de la Unión Europea.....	304
Figura 4.10. Principales ventajas del aprendizaje de lenguas señaladas por los españoles en comparación con la media de la población de la Unión Europea.....	304
Figura 4.11. Situación de la población española en cuanto al aprendizaje de lenguas en comparación con la media de la población de la Unión Europea.....	305
Figura 4.12. Métodos de aprendizaje usados por la población española para el aprendizaje de lenguas extranjeras en comparación con la media de la población de la Unión Europea.....	306
Figura 4.13. Percepción sobre la efectividad de los diferentes métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras por la población española y por la media de la población de la Unión Europea	307
Figura 4.14. Lenguas consideradas más útiles por la población española para su desarrollo personal y por la media de la población de la Unión Europea.....	308
Figura 4.15. Lenguas consideradas más útiles por la población española para el desarrollo de los niños y por la media de la población de la Unión Europea.....	308

Figura 4.16. Aspectos que impulsarían el aprendizaje de lenguas según la población española y según la media de la población de la Unión Europea.....	309
Figura 4.17. Obstáculos que dificultan el aprendizaje de lenguas según la población española y según la media de la población de la Unión Europea.....	310
Figura 4.18. Actitudes hacia el multilingüismo de la población española	311
Figura 4.19. Áreas en las que los españoles piensan que la traducción juega un papel importante (I).....	312
Figura 4.20. Áreas en las que los españoles piensan que la traducción juega un papel importante (II)	312
Figura 4.21. Destrezas evaluadas en Educación Primaria	414
Figura 4.22. Destrezas evaluadas en Educación Secundaria	415
Figura 4.23. Resultados globales	416
Figura 4.24. Resultados en Lengua Inglesa del estudio piloto de la etapa de Educación Infantil	430
Figura 4.25. Porcentaje de alumnado de Educación Infantil cuyos resultados superan la media en las distintas áreas de la evaluación del estudio piloto de la etapa de Educación Infantil.....	431
Figura 4.26. Satisfacción con la experiencia PEB del alumnado de 6º EP y 2º ESO	445
Figura 4.27. Grado de interés de la experiencia PEB para el alumnado de 6º EP y 2º ESO	445
Figura 4.28. Utilidad de la experiencia PEB para el alumnado de 6º EP y 2º ESO.....	446
Figura 4.29. Contribución del PEB a la comprensión de las asignaturas para el alumnado de 6º EP y 2º ESO.....	446
Figura 4.30. Capacidad percibida por el alumnado de 6º EP y 2º ESO para proseguir los estudios en un país extranjero.....	447
Figura 5.1. Distribución por niveles del <i>Marco de Referencia</i> en comprensión oral en inglés. España y Holanda	470
Figura 5.2. Distribución por niveles del <i>Marco de Referencia</i> en comprensión escrita en inglés. España y Holanda	471
Figura 5.3. Distribución por niveles del <i>Marco de Referencia</i> en expresión escrita en inglés. España y Holanda	471
Figura 5.4. Distribución de las puntuaciones en comprensión oral: España	472
Figura 5.5. Distribución de las puntuaciones en comprensión oral: Holanda	472
Figura 5.6. Distribución de las puntuaciones en comprensión escrita: España	473
Figura 5.7. Distribución de las puntuaciones en comprensión escrita: Holanda	473
Figura 5.8. Distribución de las puntuaciones en expresión escrita: España	474
Figura 5.9. Distribución de las puntuaciones en expresión escrita: Holanda	474

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN Y SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN

Abunda en nuestros días una férrea convicción sobre el beneficio de manejar distintos códigos lingüísticos. El aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad más que ineludible para el ser humano, puesto que la sociedad globalizada del conocimiento exige el desarrollo de destrezas y habilidades comunicativas no solo en una lengua extranjera, sino en varias.

En este sentido, la preocupación por desarrollar modos de enseñanza y aprendizaje eficientes de las lenguas extranjeras irrumpe con fuerza en el panorama educativo. Si bien esta inquietud ha estado presente a lo largo de los últimos siglos, lo cierto es que actualmente se puede decir que la novedad radica, no tanto en los cambios en sí, derivados de esta agitación, sino en “el grado de intensidad de los mismos, la naturaleza y cantidad de quiénes están implicados en ellos” (Sánchez Pérez, 1992, p.354). Teniendo en cuenta lo anterior, no cabe duda de que el aprendizaje de lenguas, es hoy en día, uno de los temas que mayor interés despierta y uno de los objetivos mejor asentados en los sistemas educativos de muchos países.

Gran parte de estas inquietudes se han visto respaldadas por las acciones que desde Europa se han promovido en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Iniciativas impulsadas, en un primer momento, por el trabajo de un grupo de expertos que, al amparo del Consejo de Europa, se inició en la compleja tarea de definir qué es lo que se debe enseñar para conseguir los objetivos comunicativos en el aprendizaje de idiomas. Comenzaba así una larga andadura que ha proporcionado elementos tan relevantes como el *Marco Común de Referencia de las Lenguas (Marco de Referencia)*, elaborado por el Consejo de Europa o la construcción de un indicador que permita conocer y estimular el aprendizaje de idiomas, de la mano de la Comisión Europea.

Unidos a estas acciones, Gobiernos y Administraciones educativas de los distintos países miembros de la UE han puesto en marcha numerosas iniciativas en este ámbito, motivados principalmente por el llamamiento que en 2002 el Consejo Europeo hiciera hacia la mejora del dominio de las competencias básicas y, en concreto, hacia la promoción de la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras a una edad muy temprana. Esta premisa ha sido ratificada recientemente por la comunicación de la Comisión Europea “*Multilingüismo, una ventaja para Europa y un compromiso*

*compartido*¹” (2008) y por la Resolución del Consejo Europeo “*Una estrategia europea a favor del multilingüismo*”² (2008).

La mejora de la calidad y la eficiencia del aprendizaje de idiomas se ha convertido, así, en uno de los objetivos clave del marco estratégico *Educación y formación 2020* para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación.

Las evidencias hasta aquí citadas constituyen ya de por sí una justificación de la relevancia del objeto de estudio de esta investigación, si bien, la pertinencia del tema no se limita solo a las razones aludidas.

Usar el lenguaje como instrumento para entenderse y comunicarse está lejos de ser tarea fácil. Por el contrario, entraña numerosos retos, no solo por el carácter dinámico y flexible inherente a las lenguas vivas, sino también por la necesidad de entender los contextos en los que el lenguaje se desenvuelve. Por ello, se ha hecho necesario definir en qué consiste adquirir una lengua, qué capacidades o destrezas se necesitan y cuál debería ser la finalidad última a la que la enseñanza de las lenguas debe aludir.

Estas preguntas pueden, a primera vista, parecer obvias, pero han suscitado gran controversia a lo largo de los años, un debate que lejos está de ser una cuestión original, ya que ha acompañado desde su génesis a esta disciplina. Si bien los principios de enseñanza y aprendizaje de las lenguas encierran puntos de vista diferentes, lo cierto es que actualmente las teorías del aprendizaje de lenguas se sitúan bajo un enfoque comunicativo. Por eso,

Ahora que están ya lejanos aquellos tiempos en los que los contenidos gramaticales se memorizaban y se recitaban como los preceptos de los catecismos es cuando más sentido tiene llamar la atención sobre la necesidad de que se revitalice la reflexión sobre el idioma y el interés por el lenguaje mismo como patrimonio individual y colectivo. (RAE, 2009, p. XLVII).

El nacimiento de la lingüística aplicada como disciplina científica ha supuesto, en este sentido, el empuje definitivo, puesto que, entre otros cometidos, ha desarrollado el concepto de competencia comunicativa en lenguas extranjeras, definida como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Esto implica no solo el dominio de la competencia lingüística y las destrezas que la componen, sino, también, conocer las reglas de uso del lenguaje y el contexto en el que se desarrolla la lengua (Instituto Cervantes, 2014).

Teniendo en cuenta estos factores, se hace necesario indagar no solo en aquellos enfoques, entendidos estos como una metodología abierta y flexible, que pueden resultar exitosos en la compleja

¹ *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment* (2008).

² *European strategy for multilingualism* (2008).

tarea de enseñar una lengua, sino también en los aspectos que puedan relacionarse más directamente con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Hacerlo, además, desde una perspectiva comparada solo puede añadirle riqueza.

Fijar la atención, desde una mirada comparada, en las prácticas educativas puestas en marcha en España y Holanda en el terreno del aprendizaje de idiomas permitirá “determinar no solo las medidas o respuestas que se han implantado en determinados contextos”, sino que, además, servirá para “entender cómo factores internos al sistema u otros externos pueden determinar su éxito o fracaso” (Fernández García, 2006, p. 395).

Ahora bien, parafraseando a Sadler, podríamos preguntarnos *¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico con el estudio de las experiencias educativas de estos dos países?* Es evidente que lo ideal sería poder estudiar todos los sistemas educativos, pero lamentablemente, esto es inabarcable en un estudio de estas características. La selección de estos casos viene justificada principalmente por diversas cuestiones: en primer lugar, la habilidad, de sobra conocida y corroborada, de los holandeses para el dominio y manejo de las lenguas extranjeras, que lejos se sitúa del déficit que hasta ahora se viene registrando entre la población española, que aboca a nuestro país a los últimos puestos del ranking europeo de usuarios de las lenguas. Si bien, esta circunstancia unida al compromiso con las políticas europeas encaminadas a fomentar el multilingüismo ha impulsado al Gobierno y a las Administraciones a tomar diversas medidas con el ánimo de mejorar esta situación. Un objetivo que parece ir por el buen camino, puesto que los informes europeos sitúan a nuestro país como un ejemplo de promoción temprana de una segunda lengua, e investigadores de renombre, como Do Coyle, señalan que España se está convirtiendo en uno de los países más experimentados en la implantación de programas de inmersión lingüística (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). A este fenómeno también se ha referido el profesor Baetens-Beardsmore, reconocida figura en el campo de la educación bilingüe, como el “*tsumani* español en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas” (MECD, 2011b). Por otro lado, esta selección de los casos alude, además de lo ya expuesto, a las divergencias que se pueden encontrar en los modelos educativos de ambos sistemas, que se traducen en distintos modelos de diseño de currículo y que, a su vez, derivan en importantes diferencias en la práctica educativa que pueden resultar de gran interés.

En este sentido, se justifica el estudio de estas políticas educativas con el fin de lo que Marín Ibáñez ya definió como “desvelar lo común y subrayar lo diferente, analizar las causas, condiciones y el contexto que dan sentido a los modelos que nos fascinan, discernir lo válido de lo inválido y fundamentar posibles decisiones para aprovechar lo ajeno” (Marín Ibáñez cit. en García Garrido, 1996b, p.12).

SÍNTESIS Y ESTRUCTURA

Esta investigación supone un acercamiento a la enseñanza de las lenguas extranjeras y en concreto del inglés, en la educación obligatoria a través de las experiencias en materia educativa desarrolladas en Holanda y España. Se trata de una aproximación descriptiva y comparada a los sistemas educativos y a las prácticas llevadas a cabo en materia de enseñanza de idiomas, que se ha completado con un análisis de los resultados de la primera edición del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), realizado en 2011 por la Comisión Europea. Estos resultados internacionales, en palabras del profesor Ferrán Ferrer, “suponen un reto para cualquier comparatista” (Ferrer, 2012, p.11), si bien, tal y como lo refiere García Ruiz, “de forma necesaria, hay que confrontar las estadísticas con las políticas llevadas a cabo por los países” (García Ruiz, 2011, p.33). En este sentido, es necesario combinar estas dos perspectivas para poder ofrecer una visión del objeto de estudio lo más completa posible.

Las páginas que a continuación se presentan se han estructurado en seis capítulos. El primero de ellos hace referencia a la finalidad y a los objetivos de la tesis y presenta, asimismo, el enfoque metodológico seguido en esta investigación, a partir de la aplicación del método comparativo propuesto por García Garrido (1996b).

En el siguiente capítulo se desarrolla un marco teórico a lo largo del cual se hace un recorrido por los principales conceptos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, asentando así los referentes teóricos y conceptuales dentro de los que se encuadra esta investigación. El capítulo se divide en tres bloques, el primero de ellos centra su atención sobre las teorías del lenguaje y de aprendizaje que subyacen a los distintos enfoques comunicativos de las lenguas extranjeras, así como sobre los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas; el segundo bloque da cuenta de las distintas iniciativas que se han emprendido desde la Unión Europea y el Consejo de Europa para preservar el patrimonio cultural y fomentar el aprendizaje intercultural y de lenguas; finalmente, el tercer bloque supone un acercamiento al concepto de competencia comunicativa y, en concreto, a la definición propuesta por el *Marco de Referencia*.

Los capítulos 3 y 4 ofrecen una amplia visión de los sistemas educativos holandés y español, respectivamente, así como de la enseñanza de lenguas extranjeras que dentro de ellos se desarrolla. El estudio analítico de estos sistemas aborda diferentes parámetros agrupados en tres grandes apartados. El primer apartado, en el que se hace referencia al contexto socioeducativo de los dos países, se estructura en torno a dos dimensiones, por un lado, la descripción general del contexto socioeconómico, geopolítico y cultural del país, destacando en cada caso los aspectos más relacionados con el desarrollo de la educación y, por otro, la revisión histórica del sistema educativo, desde sus orígenes hasta la actualidad. En el segundo apartado, que supone una aproximación al

contexto escolar, se analizan los modos de administración y financiación del sistema educativo, la estructura y el funcionamiento del mismo y se revisan los resultados obtenidos por los estudiantes en distintas evaluaciones internacionales de rendimiento (PISA, TIMSS y PIRLS). Por último, el tercer apartado centra su atención en el objeto de estudio de esta tesis: el análisis de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, particularmente, del inglés. Este apartado contempla, en su inicio, una descripción del contexto lingüístico del país y acerca la mirada a la trayectoria histórica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, desde su génesis hasta su configuración como disciplina. A continuación, se realiza en él un análisis de la estructura y el funcionamiento de la enseñanza de lenguas dentro de la educación obligatoria, que refleja diversas cuestiones referidas a las características curriculares, a la evaluación y a la formación del profesorado. Para completar esta visión, se ofrece una revisión de los resultados obtenidos en esta materia a lo largo en las últimas ediciones de las distintas evaluaciones nacionales y, finalmente, se esbozan las iniciativas concretas de impulso y apoyo al aprendizaje de las lenguas que se están llevando a cabo en la actualidad. Con el fin de sistematizar los rasgos principales de los sistemas educativos y de la enseñanza de lenguas extranjeras, los dos capítulos siguen exactamente la misma estructura.

El capítulo 5 presenta un análisis estadístico pormenorizado de los resultados obtenidos por los alumnos españoles y holandeses en lengua inglesa al término de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la primera edición del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (European Commission, 2012a). A partir de la explotación estadística de los datos, se pretende arrojar luz sobre dos cuestiones principales: por un lado, la descripción de las características individuales, familiares y escolares que configuran el entorno de aprendizaje del inglés en cada uno de los contextos y por otro, los posibles factores determinantes del rendimiento en lengua inglesa en las tres destrezas evaluadas: la comprensión oral y escrita y la expresión escrita.

El último capítulo recoge la yuxtaposición de los datos, abordando así la fase sintética de la investigación, en la que se comparan los resultados obtenidos en los capítulos anteriores. Dicha yuxtaposición da lugar a una serie de reflexiones, de las que se derivan unas posibles aportaciones para el caso español. En esta Tesis se apuesta así por un enfoque de la Educación Comparada que contribuya a la apertura de cauces para la reflexión sobre la calidad de la educación y, concretamente, de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en España.

CAPÍTULO 1

METODOLOGÍA

Este capítulo hace un recorrido por el enfoque metodológico del que parte esta investigación. La descripción de la finalidad y de los objetivos propuestos constituirá el punto de partida que orientará el proceso investigador, para, posteriormente, sobre la propuesta realizada por García Garrido (1996b), iniciar el recorrido por las diferentes fases que constituyen el método comparativo que se ha seguido en este trabajo.

1.1. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación nace con un propósito que establece la dirección a tomar. En este caso el fin al que se dirige nuestro estudio lo adelantó ya Victor Cousin al afirmar que “la verdadera grandeza... consiste en adoptar todo lo útil donde quiera que se lo encuentre, perfeccionándolo al apropiárselo” (Cousin, 1834 cit. en García Garrido, 1996b, p.39), en este caso, lo útil podría definirse como aquello

que “servirá para hacer progresar la educación de los hombres” (García Garrido, 1996b, p.91). En este sentido, el principal interés de esta investigación es *contribuir a la apertura de cauces para la reflexión y mejora de la situación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el tramo de educación obligatoria en España a partir de las experiencias educativas holandesas*. Este propósito general puede concretarse en tres objetivos principales, que, a su vez, comprenden una serie de objetivos específicos:

1. *Conocer y comprender en su marco contextual las políticas e iniciativas llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Holanda y España.*
 - 1.1. Describir y analizar el contexto socioeducativo y escolar.
 - 1.2. Detallar el contexto lingüístico.
 - 1.3. Delinear la evolución de la enseñanza y del aprendizaje del inglés.
 - 1.4. Describir la estructura y el funcionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras.
 - 1.5. Revisar las evaluaciones nacionales que dan cuenta del rendimiento en lengua inglesa.
 - 1.6. Esbozar las tendencias actuales de impulso y apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - 1.7. Profundizar en el conocimiento del pensamiento y de la realidad pedagógica.
2. *Analizar y valorar posibles factores determinantes del rendimiento en lengua inglesa en Holanda y España.*
 - 2.1. Analizar el rendimiento en lengua inglesa del alumnado a partir de los datos de la primera y única edición del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL, 2011).
 - 2.2. Realizar un análisis descriptivo de las características individuales, familiares y escolares que conforman el entorno de aprendizaje de la lengua inglesa a partir de los cuestionarios del EECL aplicados a alumnos, profesores y directores de los centros.
 - 2.3. Identificar posibles factores determinantes del rendimiento en lengua inglesa en los dos países a través del estudio descriptivo realizado y de los datos obtenidos en el EECL.

2.4. Analizar y valorar la relación entre los factores identificados y el desarrollo de las destrezas de comprensión oral y escrita y expresión escrita en lengua inglesa en ambos países.

3. *Enunciar, a la luz de las conclusiones de este estudio, una serie de propuestas encaminadas a la reflexión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en España.*

3.1. Identificar elementos de convergencia y divergencia entre los dos sistemas a partir del estudio comparativo elaborado.

3.2. Formular una serie de conclusiones en cuanto al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación obligatoria.

3.3. Sugerir posibles aspectos susceptibles de mejora para nuestro sistema educativo y, en concreto, para el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

1.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación se ha realizado utilizando una metodología comparativa, si bien, en un intento de dar respuesta a la exigencia de abordar el objeto de estudio desde diversos enfoques, confluyen en ella métodos e instrumentos propios de un enfoque cualitativo y modos de proceder característicos del enfoque cuantitativo. La combinación de ambas perspectivas tiene como fin último acercarse al aprendizaje de las lenguas extranjeras en estos dos contextos desde una mirada integradora, que permita relacionar las diferentes dimensiones que lo conforman para obtener un entendimiento lo más profundo posible del tema de estudio.

La Educación Comparada, como ciencia relativamente joven que es, ha conocido una renovación constante de sus métodos y técnicas de investigación, así como de sus planteamientos, que en las últimas décadas le ha llevado a alcanzar “un grado tal de desarrollo y de madurez, que hasta los más optimistas de sus cultores iniciales, desde Jullien a Sadler, se quedarían hoy francamente conmovidos, extasiados por todo lo conseguido” (García Garrido, 2005a, p.15). El dinamismo inherente a esta disciplina obliga a revisar continuamente la aplicación del método comparativo, que varía en función de los distintos autores y momentos tanto en su planteamiento como en su aplicación. Entre los diversos enfoques posibles, para la realización de esta investigación se han tenido en cuenta las fases propuestas por García Garrido (1996): identificación del problema y emisión de hipótesis preliminares, delimitación de la investigación (objeto de estudio y método), estudio descriptivo (fase analítica) y estudio comparativo (fase sintética que incluye la yuxtaposición de los datos y las

conclusiones comparativas). Estas fases se corresponden con los capítulos y objetivos de la investigación, tal y como puede apreciarse en la figura 1.1.

Figura 1.1. Síntesis de las fases, el enfoque, la estructura y los objetivos de la investigación

Fases	Enfoque	Estructura	Objetivos generales
Identificación e hipótesis preliminares	Cualitativo	Capítulo 1	<p>1. Conocer y comprender en su marco contextual las políticas e iniciativas llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Holanda y España.</p> <p>2. Analizar y valorar posibles factores determinantes del rendimiento en lengua inglesa en Holanda y España.</p> <p>3. Enunciar, a la luz de las conclusiones de este estudio, una serie de propuestas encaminadas a la reflexión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en España.</p>
Delimitación de la investigación		Metodología Capítulo 2 Marco teórico	
Estudio	Cualitativo	Capítulo 3	
descriptivo		El caso holandés Capítulo 4 El caso español	
(Fase analítica)	Cuantitativo	Capítulo 5	
		Análisis de los datos del EECL	
Estudio comparativo	Cualitativo	Capítulo 6	
(Fase sintética)		Yuxtaposición Conclusiones Propuestas para el caso español	

Fuente: elaboración propia a partir de García Garrido, 1996b.

1.2.1. Identificación de la investigación y emisión de las hipótesis preliminares

“En realidad siempre es un problema determinado el que pone en marcha una investigación” y... “un problema visto o barruntado implica siempre, a la vez, un atisbo de conjetura tendente a su explicación o superación” (García Garrido, 1996b, pp.150-151).

Esta investigación, tal y como se ha puesto de manifiesto en la introducción, parte de la actual preocupación por el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que ha impulsado a Gobiernos y Administraciones educativas a implantar medidas de apoyo y refuerzo al proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Si bien, esta circunstancia es común a la mayoría de nuestros países vecinos, puesto que responde en gran medida a las recomendaciones europeas que se enmarcan dentro de la estrategia hacia el multilingüismo, lo cierto es que en España esta necesidad parece ser perentoria, ya que los datos que se manejan en cuanto al conocimiento de las lenguas extranjeras ponen de manifiesto que la aptitud de la población española a este respecto dista mucho de ser la idónea. Ahora bien ¿están correctamente encaminados los esfuerzos realizados para mejorar el aprendizaje de lenguas? ¿Son adecuadas las medidas que se están llevando a cabo en España? ¿Distan mucho de las puestas en marcha por aquellos países que demuestran un mejor dominio de las lenguas extranjeras, como es el caso de Holanda? ¿Qué factores determinan en mayor medida el rendimiento del alumnado en lengua inglesa?

Científicos y profesionales discuten estas cuestiones y apuntan diferentes soluciones que centran, sobre todo, su atención en la promoción y evaluación de las distintas iniciativas llevadas a cabo en España. Estudiar estas cuestiones desde una perspectiva comparativa, aludiendo a uno de los países que, a juzgar por los resultados de distintos estudios y evaluaciones, demuestra tener un alto rendimiento en el dominio de otros idiomas, resulta una vía aún no explorada que puede abrir nuevos cauces para la reflexión.

1.2.2. Delimitación de la investigación

1.2.2.1. Delimitación del objeto de estudio y selección de los casos

Enmarcar las prácticas educativas dentro de un contexto escolar y a su vez, considerar “los sistemas escolares como partes integrantes de los sistemas sociales” (García Garrido, 1996b, p.169) obliga a realizar una revisión de los distintos escenarios sobre los que se asienta el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo, este proceso constituye “un todo muy complejo que, al parecer, no es fácil manejar ni manipular en su totalidad” (Sánchez Pérez, 1992, p.7), ya que influyen en él multitud de elementos, difíciles de determinar en su conjunto. Por ello, precisar la *parcela de la realidad* sobre la que versará el estudio se hace realmente necesario, puesto que

abordar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en su totalidad es un objetivo excesivamente ambicioso y dudosamente abarcable.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concretan una serie de aspectos para analizar las prácticas educativas en la enseñanza de una segunda lengua extranjera en los países seleccionados, considerados éstos desde una doble perspectiva: la del propio sistema educativo y la de la enseñanza de lenguas extranjeras que dentro de éste se lleva a cabo. Estos aspectos son los siguientes: contextualización y evolución histórica del sistema educativo, estructura y funcionamiento, características del currículo, formación del profesorado e indicadores de resultados.

Con el fin de poder realizar las inferencias propias de los estudios comparados (García Garrido, 2005b), la elección de los sistemas educativos en esta investigación ha respondido principalmente a una doble condición: ser significativa y, a la vez, representativa de modelos diferentes. En este sentido, atendiendo a los resultados que muestran las distintas evaluaciones, nacionales e internacionales, la capacidad para utilizar las lenguas extranjeras de los alumnos ha sido, sin duda, uno de los criterios de selección de las unidades de análisis, sobre todo, si se parte de la idea, como es el caso, de que la validez de una determinada política educativa se encuentra vinculada, fundamentalmente, a los resultados que muestra.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el objeto de estudio de esta investigación se limita a las prácticas educativas que se desarrollan dentro del sistema educativo, resulta interesante que los casos propuestos representen no solo distintos modelos de enseñanza de lenguas extranjeras sino, sobre todo, diferentes modelos de gestión del sistema educativo.

Por último, sería conveniente que la elección de los casos cumpliera, además, con un doble requisito, por un lado, la escasez de estudios comparados en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras entre las unidades seleccionadas y, por otro, el acceso a los documentos en las lenguas oficiales de los países elegidos.

Con estos criterios se han seleccionado los casos de España y Holanda. La elección de España se justifica con la finalidad de la investigación y la de Holanda cumple, de sobra, los requisitos señalados. A este respecto, los resultados del EECL sitúan a Holanda, tras Suecia y Malta, entre los tres mejores países de la Unión Europea en cuanto al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado de Educación Secundaria en inglés (European Commission, 2012a). Asimismo, los datos que arrojan los últimos estudios de la OCDE (2012), así como los de la red Eurydice (2007), señalan que no solo se trata de uno de los países con mayor tradición en cuanto a la autonomía escolar, sino que además, actualmente, es el país de la OCDE que mayor margen de decisión concede a los centros. Esto contrasta con los rasgos de funcionamiento del modelo español, que presenta una tradición de autonomía escolar mucho más centralizada. A las razones hasta ahora citadas, se le debe añadir otras

de índole práctica como la posibilidad de consultar en neerlandés las distintas fuentes de información y los medios disponibles para acceder a instituciones y personas en Holanda. Aun siendo conscientes de las diferencias existentes entre ambos países en cuanto a extensión geográfica y situación de sus lenguas de origen, se considera, por las razones citadas, que el estudio de estos países puede resultar de gran interés.

1.2.2.2. Delimitación del método

Para responder a los interrogantes y alcanzar los objetivos planteados, esta investigación parte, como ya se ha indicado, de la combinación de diferentes métodos. En primer lugar, se ha procurado llevar a cabo una revisión y análisis de distintas fuentes bibliográficas lo más exhaustiva posible, lo que, en palabras de Caballero, constituye “un pilar para el éxito de todo proceso investigador e innovador” (Caballero, 1997, p.139). Además incorpora, por un lado, un conocimiento real de los países fruto de viajes, observaciones, entrevistas y cuestionarios a expertos y por otro, un análisis estadístico de parte de los datos arrojados por el EECL, 2011.

La investigación bibliográfica se ha llevado a cabo a partir del análisis de fuentes primarias, secundarias y auxiliares, de acuerdo con la clasificación aportada por Bereday (1968). Las fuentes primarias que se han consultado aluden, sobre todo, a los documentos derivados de las publicaciones del *Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap*, *Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling* y *Europees Platform* de Holanda y del *Ministerio de Educación Cultura y Deporte* y de las *Administraciones educativas* de las diferentes Comunidades Autónomas de España. Dentro de las fuentes secundarias, se ha tenido en cuenta la información bibliográfica y documental. Dada la temática del estudio, ha sido de especial interés la documentación publicada por distintos organismos internacionales, especialmente el Consejo de Europa y la Unión Europea, a través de la Red de información Eurydice, así como las publicaciones de la OCDE en materia de educación y los informes elaborados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA³). Además, se debe señalar aquí la información obtenida a través de la consulta de revistas especializadas, tanto en el tema de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas tales como *Levende Talen Tijdschrift*, *International CLIL Research Journal* ... o en el tema de la Educación Comparada como la *Revista Española de Educación Comparada* ... y aquella obtenida a través de páginas Web oficiales como las de la Oficina de estadística de Holanda: www.cbs.nl o el Instituto Nacional de Estadística de España www.ine.es, que ha permitido, entre otras cosas, acceder a datos actualizados.

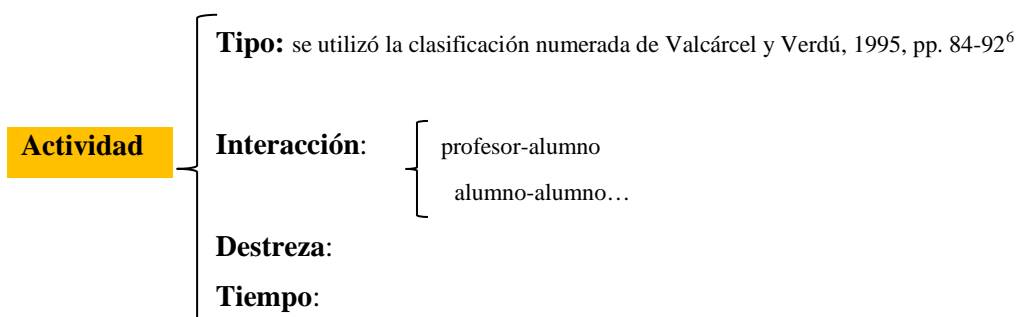
La observación directa en centros escolares holandeses constituyó, asimismo, una fuente de recogida de información relevante para la realización de esta Tesis. Se observaron un total de 9 clases de lengua inglesa de distintos niveles. La información que se derivó de estas observaciones se

³ *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

complementó con entrevistas realizadas tanto al profesorado como a diferentes expertos en materia educativa. Para llevar a cabo las observaciones se elaboró un instrumento de recogida de información que incluía diferentes dimensiones, de acuerdo con la literatura sobre los procesos y la metodología en la enseñanza y el aprendizaje de otros idiomas. Esta escala de observación⁴ contribuyó principalmente a orientar y apoyar la descripción de lo que sucedía en el contexto formal del aula en términos de actividades⁵ y el análisis de algunos de los rasgos comunicativos de la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe advertir aquí, que en un primer momento, esta investigación se planteó la posibilidad de realizar un estudio de campo con el fin de analizar en profundidad la metodología de aprendizaje de la lengua inglesa. Sin embargo, a partir de las primeras observaciones realizadas, se constató que dicho estudio no iba a aportar grandes resultados, puesto que no existía una diferencia importante en la práctica docente en las aulas de lengua inglesa y la que existía, respondía, principalmente, a cuestiones más relacionadas con el proyecto educativo de cada centro y no tanto con los aspectos pedagógicos de la lengua inglesa. A continuación se presenta el instrumento diseñado a través de las diferentes dimensiones a las que hacía referencia.

La primera dimensión aludía a las actividades puestas en marcha (figura 1.2).

Figura 1.2. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de actividades



Fuente: elaboración propia

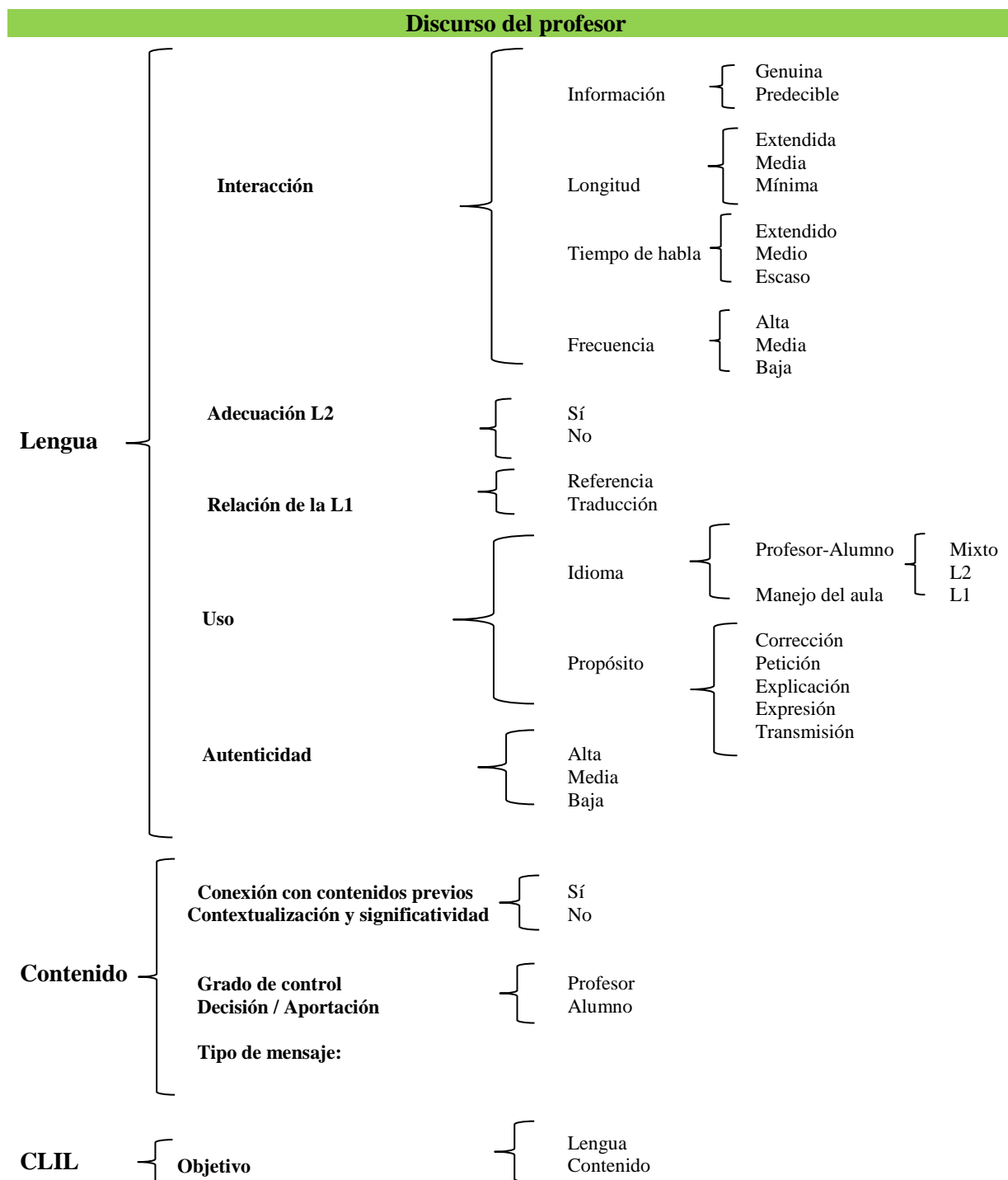
La segunda dimensión analizaba el discurso del profesor y la lengua utilizada en el aula por el alumno (figuras 1.3 y 1.4).

⁴ Esta escala de observación fue validada por Agustín de la Herrán Gascón, profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y por Marta Cervera Moliner, consultora especializada en tecnología educativa aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras.

⁵ La metodología engloba diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje difíciles de abarcar en su totalidad en esta escala de observación, que no solo centra su atención en los procesos metodológicos sino que también valora aspectos propios del discurso y de la interacción.

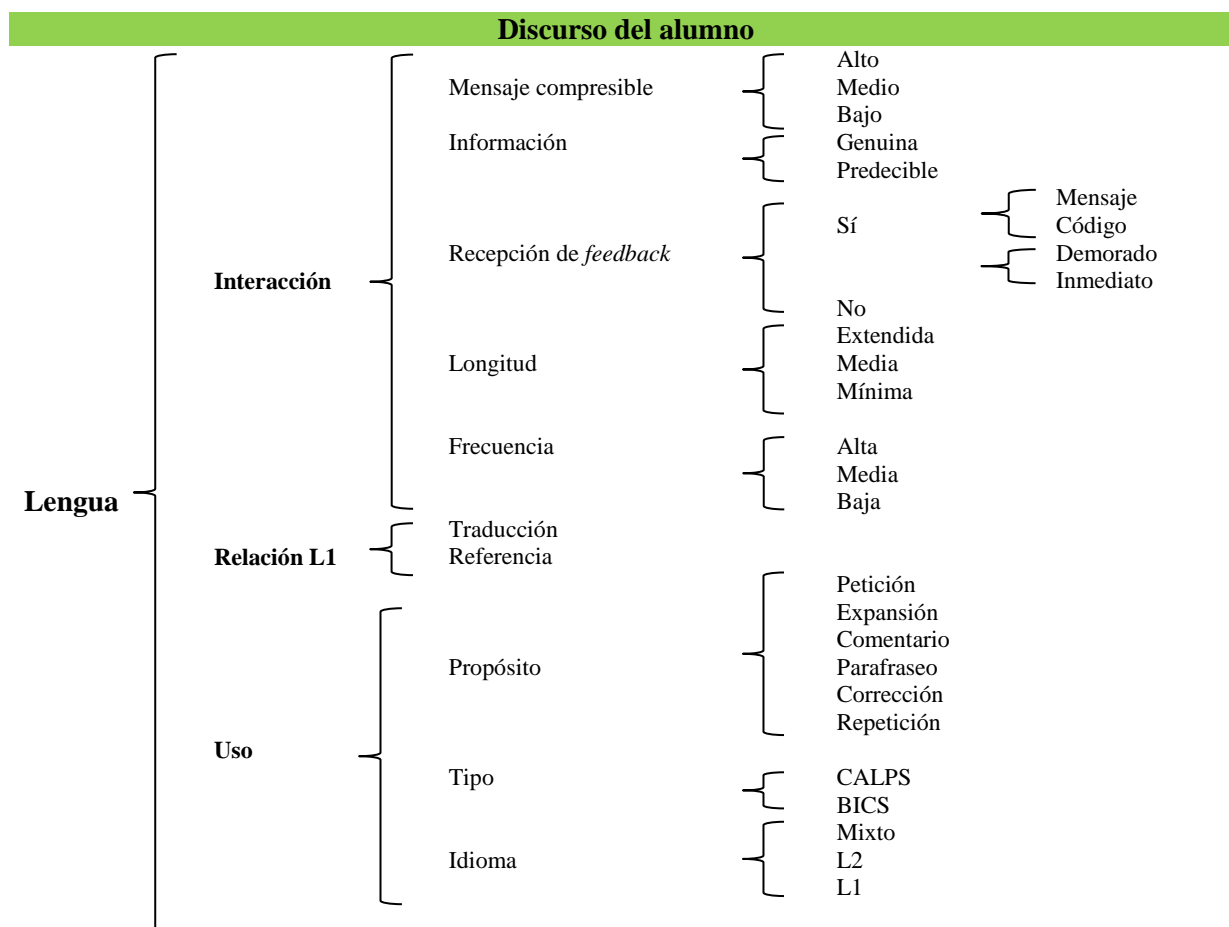
⁶ La clasificación propuesta consta de 38 actividades divididas en cuatro fases: motivación, contenido, práctica y aplicación.

Figura 1.3. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de discurso del profesor



Fuente: elaboración propia.

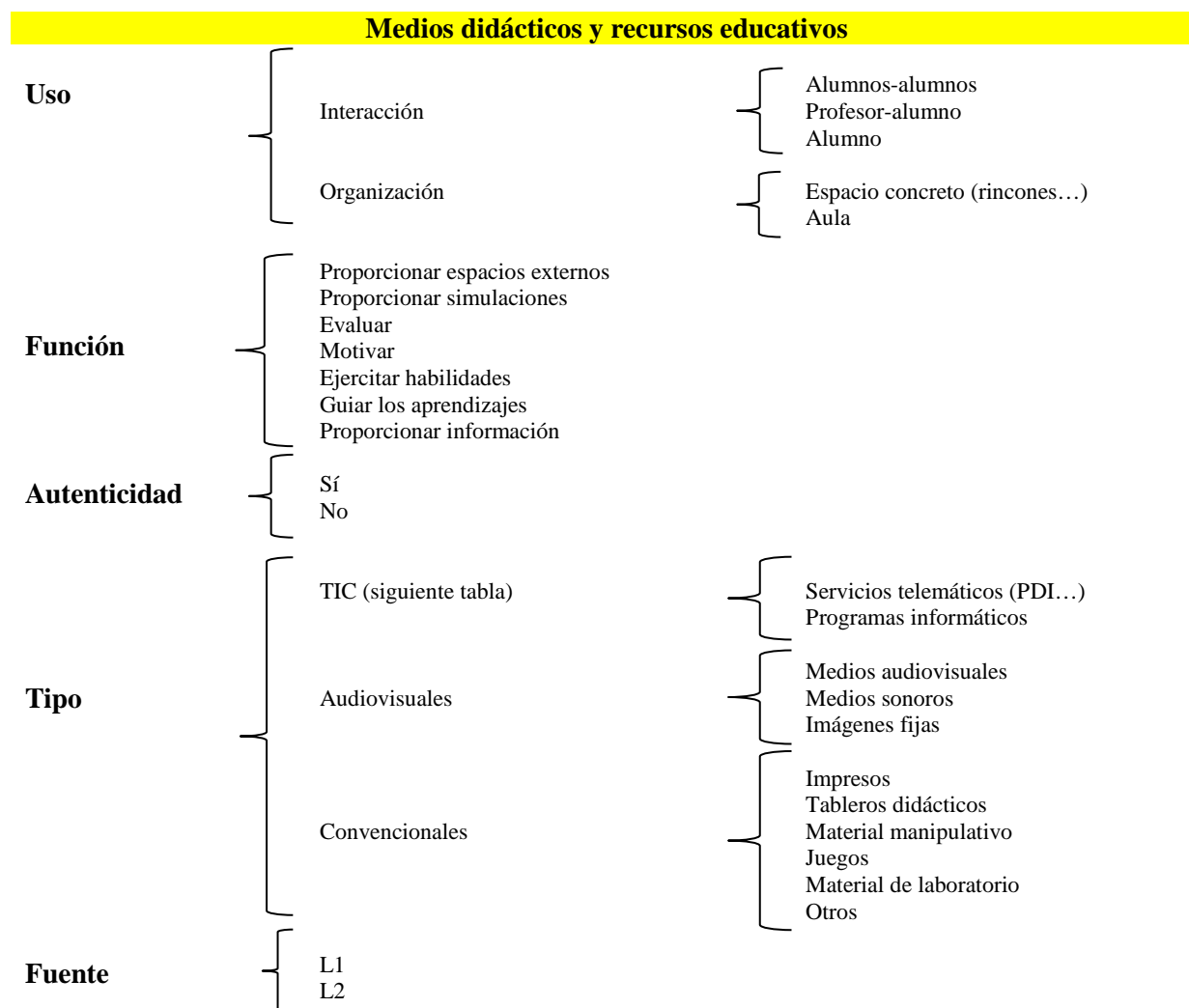
Figura 1.4. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de discurso del alumno



Fuente: elaboración propia.

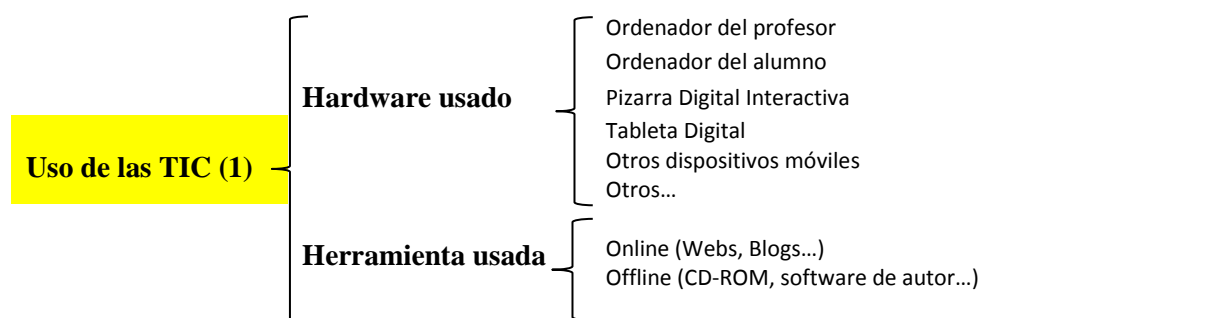
La tercera dimensión hacía referencia a los medios y recursos educativos y contenía un apartado especial dedicado específicamente al análisis del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación dentro del aula (figuras 1.5 y 1.6).

Figura 1.5. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de discurso de medios didácticos y recursos educativos

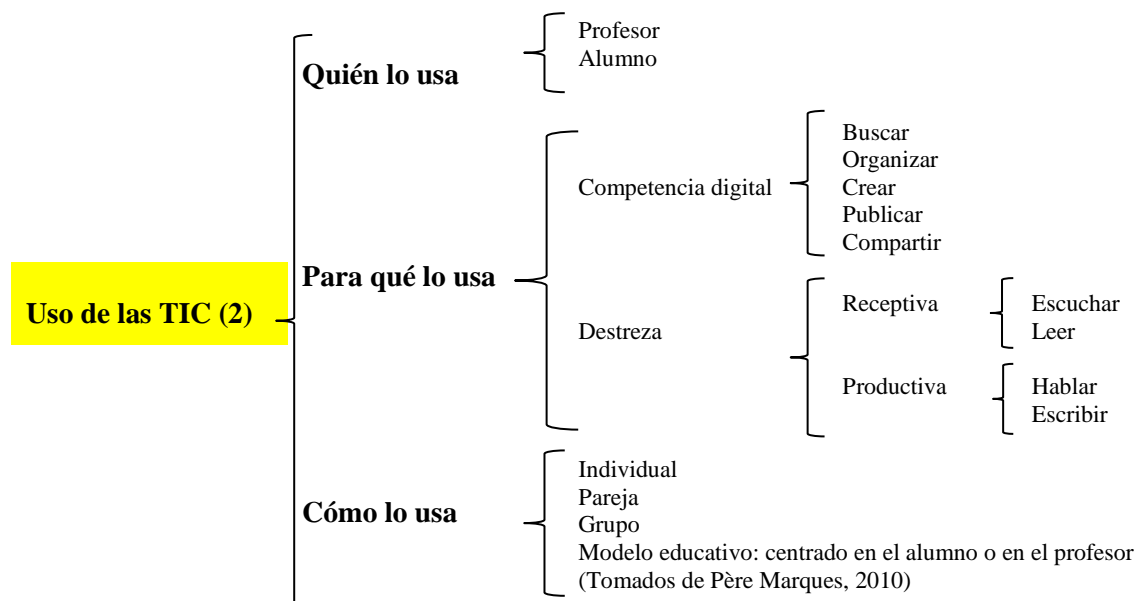


Fuente: elaboración propia.

Figura 1.6. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión de discurso de medios didácticos y recursos educativos



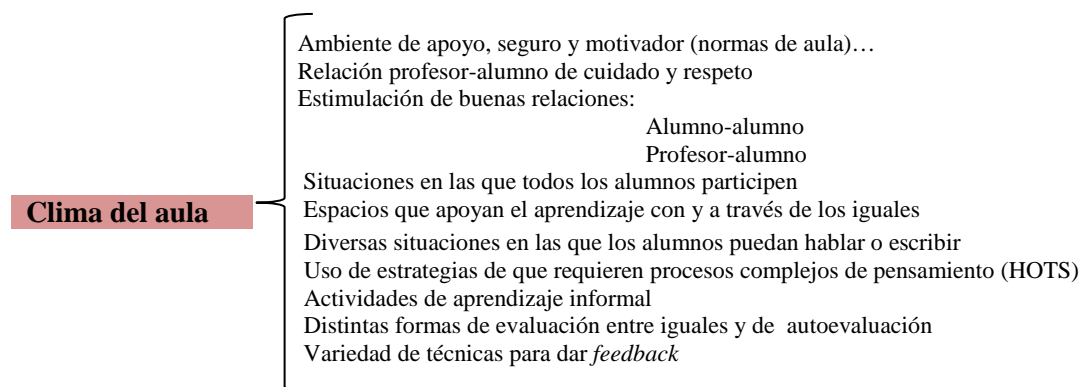
Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

La última dimensión evaluaba diferentes aspectos relacionados con el clima del aula, a partir de una escala de 0 a 5, donde 0 era el valor mínimo y 5 el máximo (figura 1.7).

Figura 1.7. Parámetros incluidos en la escala de observación en la dimensión clima de aula



Fuente: elaboración propia.

Estas observaciones se completaron con entrevistas al profesorado que permitieron contrastar y contemplar lo percibido. En estos encuentros se abordaron temas relativos a los aspectos relacionados con la labor docente y con los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, también se recogían aspectos relativos a la organización y al funcionamiento del centro. La figura 1.8 resume los aspectos tratados.

Figura 1.8. Aspectos tratados en las entrevistas a docentes



Fuente: elaboración propia.

Se entrevistó a un total de 14 docentes de las siguientes escuelas:

- *Delftsche schoolvereeniging* (Delft).
- *Jan Vermeer Openbaar Montessori basisonderwijs* (Delft).
- *Jan Harmenshof Openbare school* (Geldermalsen).

- *Openbare Basisschool Het Palet* (Opheusden).
- *Ludgerusschool* (Soest).
- *Maasplein school* (Utrecht).
- *Parkschool* (Utrecht).
- *Pieterskerkhof school* (Utrecht).

Por otro lado, con el fin de poder tener una imagen lo más exacta posible del panorama de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras holandeses se entrevistó a los siguientes expertos:

- **Marika Brijder:** profesora de castellano de la escuela de Formación del Profesorado de Utrecht (*Hogeschool Utrecht*). Entrevista realizada el 7 de agosto de 2012.
- **Rosie Tanner:** profesora del centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de la universidad de Utrecht (*IVLOS*). Entrevista realizada el 1 de julio de 2013.
- **Klaas Hoorn:** formador de docentes y asesor de proyectos de la escuela de Formación del Profesorado *Marnix* (*Marnix Academie*). Entrevista realizada el 3 de julio de 2013.
- **Daniela Fassoglio:** coordinadora del área de lenguas extranjeras en Educación Secundaria del *Instituto de Desarrollo Curricular* (SLO). Entrevista realizada el 4 de julio de 2013.
- **Eline Wassens:** coordinadora de proyectos de enseñanza temprana de lenguas extranjeras e inmersión lingüística en Educación Primaria de la *Plataforma Europea*. Entrevista realizada el 15 de julio de 2013.
- **Trudy Kerperien:** miembro de la secretaría internacional del sindicato docente holandés *Algemene Onderwijsbond* (AOB). Entrevista realizada el 16 de julio de 2013.

El guión seguido en estas entrevistas incluyó los siguientes temas:

- Procesos y responsables de verificación de las orientaciones curriculares.
- Procesos de evaluación de resultados o competencias adquiridas por los alumnos.
- Debates actuales en relación con la enseñanza de idiomas.
- Innovaciones más destacadas en el campo de la enseñanza del inglés.
- Valoración de la formación del profesorado en relación a la enseñanza de inglés.
- Puntos fuertes y áreas de mejora.

Con el fin de aumentar el conocimiento sobre el objeto de estudio, se llevó a cabo, además, un análisis estadístico de los datos arrojados para España y Holanda por el EECL, realizado por la Comisión Europea (European Commission, 2012a). Este estudio aporta, por primera vez, datos comparables sobre la competencia lingüística de los alumnos europeos en lenguas extranjeras. Su análisis permite no solo conocer el rendimiento del alumnado en las destrezas evaluadas (comprensión oral y escrita y expresión escrita), sino, también, extraer información sobre diferentes aspectos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje y revelar algunos de los factores que pueden ser

explicativos del rendimiento del alumnado a partir de la aplicación de cuestionarios a alumnos, profesores y directores. Para realizar este estudio secundario se acudió a las bases de datos de la Comisión Europea disponible en: <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=article/eslc-database>.

Los objetivos que se plantearon a través de este análisis fueron, por un lado, contrastar las diferencias en cuanto al rendimiento en lengua inglesa del alumnado holandés y español en las tres destrezas evaluadas; apoyar, además, la descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua en cada contexto; y, por último, hallar posibles explicaciones que permitieran aumentar el conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés.

A continuación se especifican los parámetros y los estadísticos analizados en relación con los objetivos planteados. No obstante, conviene antes aclarar las características de las muestras, reflejadas en la tabla 1.1, y advertir, además, que el análisis estadístico se realizó con el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Tabla 1.1. Características de la muestra sobre la que se realizó el análisis secundario del EECL

	Alumnos	Centros	Profesores	Directores
HOLANDA	1.441	66	78	66
ESPAÑA	1.734	78	263	78

Fuente: elaboración propia.

Para examinar el rendimiento del alumnado en inglés y establecer una comparación, se utilizaron los siguientes estadísticos descriptivos:

Medidas de tendencia central:

- Media de los resultados obtenidos en las diferentes destrezas evaluadas.

Medidas de dispersión:

- Rango de amplitud de los valores para las diferentes destrezas en los niveles del Marco de Referencia.
- Desviación Típica de los resultados obtenidos para cada una de las destrezas.
- Rango de amplitud mínimo, máximo y medio de los resultados en cada una de las destrezas evaluadas.
- Se aplicó también la prueba Kolmogorov-Smirnov para contrastar la hipótesis de normalidad de la población y la prueba para muestras independientes, con el fin de

evaluar si existían diferencias significativas entre las medias de ambos países para cada una de las destrezas.

La descripción del contexto de enseñanza-aprendizaje del inglés se realizó a partir del análisis de los datos proporcionados por los cuestionarios a alumnos, profesores y directores de los centros. En ella se ha contemplado la distribución de frecuencias de una serie de variables seleccionadas y, en los casos que así lo requerían, de la media y la desviación típica. De todas las variables disponibles en el estudio, se hizo una selección de aquellas más relevantes, siguiendo la literatura disponible hasta la fecha, y se agruparon en tres grandes categorías: características individuales del alumno, características del contexto familiar y características escolares. Las tablas 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5 presentan las variables examinadas, la población encuestada y los estadísticos utilizados.

Tabla 1.2. Variables, población y estadísticos referentes a las características individuales

Características individuales		
Variables	Población	Estadísticos
Demográficas		
Sexo	Alumnos	Frecuencia
Nacionalidad		Frecuencia
Edad		Media y desviación típica
Dedicación a la lengua inglesa		
Número total de clases a la semana	Alumnos	Media y desviación típica
Número de clases de lengua extranjera a la semana		
Número total de clases de inglés a la semana		
Duración de las clases		
Ratio		
Tiempo dedicado a la preparación de exámenes de inglés		Frecuencia
Tiempo dedicado a la realización de deberes de inglés		
Uso del ordenador para realizar tareas de inglés		
Asistencia a clases de ampliación de inglés		
Asistencia a clases de refuerzo de inglés		
Gusto por la asignatura de inglés		
Exposición a la lengua inglesa fuera del contexto escolar		
Exposición a la lengua inglesa a través de los medios		
Uso de la lengua inglesa fuera del contexto escolar		
Participación en actividades complementarias		
Realización de viajes a un país de habla inglesa		
Percepción del dominio y aprendizaje de la lengua inglesa		
Percepción de la competencia en lengua inglesa	Alumnos	Frecuencia
Dificultad percibida para el aprendizaje del inglés		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.3. Variables, población y estadísticos referentes al contexto familiar

Características del contexto familiar		
Variables	Población	Estadísticos
Nacionalidad de los padres	Alumnos	Frecuencia
Nivel de estudios de los padres		
Empelo de los padres		
Nivel de conocimiento de la lengua inglesa de los padres		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.4. Variables, población y estadísticos referentes al contexto escolar (I)

Características escolares			
Variables	Población	Estadísticos	
Aspectos descriptivos del contexto escolar			
Número de alumnos por centro	Directores	Media y desviación típica	
Número total de profesores por centro			
Número de profesores de inglés por centro			
Alumnos en situación de desventaja económica			Frecuencia
Agrupamientos de alumnos			Media y desviación típica
Número de lenguas extranjeras ofertadas en el centro			
Responsabilidad sobre los idiomas ofertados en el centro			
Medidas de promoción y refuerzo de las lenguas extranjeras			Frecuencia
Oferta de clases extraescolares			
Formación del profesorado			
Nivel educativo	Profesores	Media y desviación típica	
Contenidos de la formación inicial			
Certificación			
Salidas al extranjero			
Duración de la formación inicial			
Número de idiomas estudiados durante la formación inicial			
Actividades de formación permanente			
Características laborales del profesorado			
Situación laboral	Profesores	Frecuencia	
Número total de horas de trabajo / de enseñanza			
Número de horas de permanencia en el centro			
Número de horas de enseñanza de inglés		Media y desviación típica	
Duración de una clase			
Número de alumnos por aula en las clases de inglés			
Falta de recursos			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.5. Variables, población y estadísticos referentes al contexto escolar (II)

Características escolares		
Variables	Población	Estadísticos
Aspectos metodológicos		
Tiempo de enseñanza destinados a las distintas destrezas	Profesores	Frecuencia
Importancia concedida al aprendizaje de las distintas destrezas en lengua inglesa en la nota final del alumno		
Dificultad percibida por el profesor en el aprendizaje de inglés		
Uso del <i>Marco de Referencia</i>		
Tiempo de intervención del profesor		
Agrupamientos		
Uso de la lengua inglesa en el aula		
Relación entre la lengua materna y la lengua inglesa en el aula		
Tiempo indicado de deberes		
Tiempo indicado de estudio		
Tiempo dedicado a la corrección de test o trabajos		
Métodos de evaluación	Directores	Frecuencia
Uso de recursos metodológicos	Profesores	Frecuencia
Número de ordenadores en el centro	Directores	Media y desviación típica
Uso de las TIC	Profesores	Frecuencia
Uso del ordenador fuera del centro		
Organización de actividades extraescolares en los últimos tres años		
Número de profesores participantes en intercambio de prácticas pedagógicas	Directores	Media y desviación típica
Número de profesores de inglés participantes en intercambio de prácticas pedagógicas		
Número de profesores visitantes anglófonos		
Percepción de fondos para la realización de intercambio y visitas entre centros	Directores	Frecuencia
Falta de recursos		

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se trató de hallar el grado en que determinados aspectos de las distintas características, tomadas como variables independientes, ayudaban a explicar las puntuaciones en las tres destrezas evaluadas en ambos países, tomadas como variables dependientes. Este análisis se llevó a cabo a través de un análisis de regresión lineal múltiple, donde el grado de correlación vino determinado por el coeficiente de correlación de Pearson. Las variables independientes tomadas para este último estudio se presentan en la tabla 1.6.

Tabla 1.6. Variables independientes elegidas para el estudio de la regresión lineal

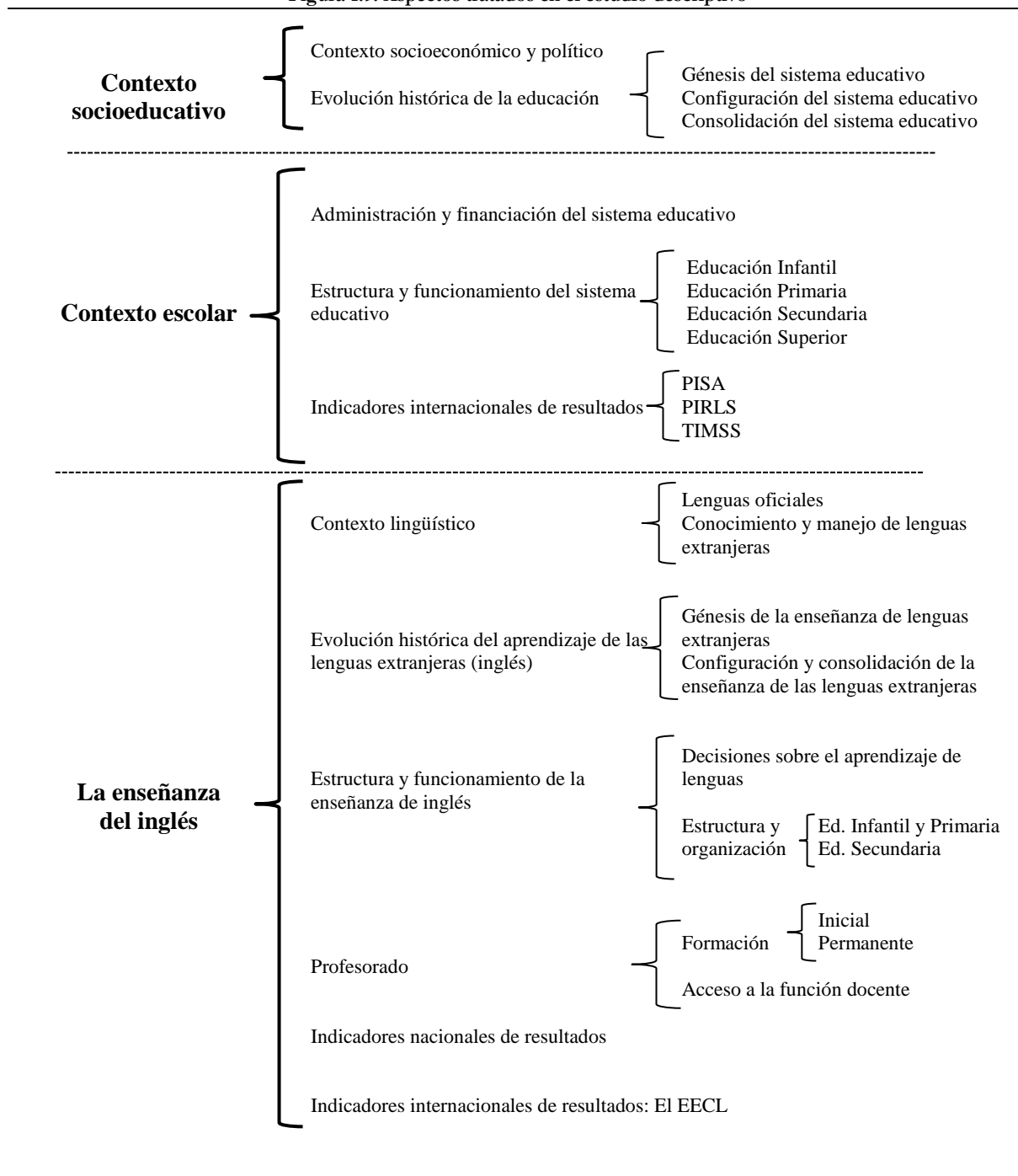
VARIABLES INDEPENDIENTES	
Características relacionadas con los alumnos	
Nivel de estudios de la madre	
Conocimiento de inglés de los padres	
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación	
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero	
Participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero	
Tiempo de estudio para la preparación de las pruebas	
Tiempo de deberes	
Características relacionadas con el profesorado	
Trabajo en grupos de habilidades mixtas	
Trabajo individual	
Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase	
Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	
Características relacionadas con los centros escolares	
Medidas de apoyo y refuerzo de las lenguas extranjeras:	
<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas - Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras - Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas - Aumento del número de horas lectivas - Aumento de las actividades extraescolares - Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje 	

Fuente: elaboración propia.

1.2.3. Estudio descriptivo (fase analítica)

En esta fase del estudio se aborda la descripción de la enseñanza de las lenguas extranjeras en cada uno de los sistemas educativos. No obstante, como se ha referido anteriormente, cualquier fenómeno educativo se halla inmerso en un contexto escolar y, a su vez, en un contexto socioeducativo cuyo conocimiento resulta imprescindible, ya que puede ocurrir, como Sadler advertía hace más de un siglo, que “los factores externos a la escuela sean más importantes aún que los internos, y que los primeros gobiernen o interpreten a los segundos” (Sadler, 1900, cit. en Benavent, 1968, p.8). Teniendo en cuenta esto, en la primera parte de la descripción se incluye un apartado dedicado a analizar el contexto socioeducativo y otro relativo al contexto escolar de los sistemas educativos, para después abordar ya el objeto de estudio de esta investigación. El análisis descriptivo de cada uno de los casos ha versado sobre los siguientes temas (figura 1.9). A este respecto, cabe advertir que los últimos datos que se manejan pertenecen al primer semestre del año 2014.

Figura 1.9. Aspectos tratados en el estudio descriptivo



Fuente: elaboración propia.

1.2.4. Formulación de las hipótesis comparativas

Una vez descritos los casos, se reformulan las hipótesis preliminares que pusieron en marcha la investigación. Dada la naturaleza de este estudio, debe tenerse en cuenta que la función de estas hipótesis “será la de guiarnos operativamente en la selección de los datos que pretendemos obtener y en el análisis que realicemos de los mismos a lo largo de nuestro trabajo” (Ferrer, 2002, p.96) y, no

tanto, la de verificar o negar la validez de lo que en ellas se postula, tal y como corresponde a las investigaciones de carácter experimental.

1. Existen distintas formas de gestión del sistema escolar que dan lugar a diferentes de enseñanza de las lenguas extranjeras en la etapa de educación obligatoria en Holanda y España.
2. Las directrices y modos de proceder de los sistemas educativos de ambos países en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras, y, en concreto, de la lengua inglesa, difieren ampliamente, como también lo hace el grado de competencia lingüística adquirido por el alumnado en inglés.
3. Las diferencias existentes en el rendimiento del alumnado en lengua inglesa no solo vienen determinadas por factores escolares, sino que existen otros aspectos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y que deben ser contemplados a la hora de diseñar políticas educativas eficaces.

1.2.5. Estudio comparativo (fase sintética)

Tras la descripción realizada, a partir de los datos analizados y de las conclusiones analíticas, se aborda la fase comparativa de esta investigación. Para ello, se han seleccionado los elementos más relevantes para con las hipótesis formuladas en base al esquema descriptivo presentado en el apartado anterior y se han elaborado los cuadros comparativos en los que se yuxtaponen los datos que permiten percibir las similitudes y diferencias. A partir de esta confrontación de los datos se ha llevado a cabo la comparación, desde una perspectiva interpretativa, y se han confeccionado unas conclusiones finales que han permitido rechazar o verificar las hipótesis formuladas. La investigación concluye con la elaboración de unas propuestas de mejora para el caso español y apunta futuras líneas de investigación que podrían contribuir a enriquecer el conocimiento sobre el tema.

Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

A lo largo de este capítulo se hace un recorrido por los principales conceptos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras que permiten explorar la situación actual de Holanda y España en el ámbito concreto del inglés, objeto de esta investigación. Este capítulo consta de tres bloques temáticos.

El primer bloque de contenidos se centra en los aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Nadie duda hoy en día de que el objetivo del aprendizaje de una lengua es poder comunicarse con ella. Así, a través de estas páginas se detallan las teorías de lenguas y de aprendizaje que subyacen a los distintos enfoques comunicativos de enseñanza de las lenguas extranjeras, permitiendo una reflexión sobre los distintos elementos que intervienen en su proceso.

El segundo bloque presenta las distintas iniciativas que los organismos europeos han puesto en marcha para preservar el patrimonio cultural y fomentar el aprendizaje intercultural y de lenguas. Si bien otros organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), han realizado proyectos de apoyo al desarrollo de la competencia comunicativa y la alfabetización, lo cierto es que estos no se han hecho extensivos al campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que el recorrido se ha limitado a explorar las numerosas acciones que, dada su naturaleza plurilingüe, el Consejo de Europa y la Unión Europea han emprendido en este campo desde su creación hasta el momento actual.

El bloque tercero acerca al lector al concepto de competencia y, en concreto, al de competencia comunicativa. El término competencia ha sido objeto de numerosas clasificaciones tanto en el plano lingüístico como en el de la enseñanza y aprendizaje. Ante tal amalgama, esta investigación ha optado por adoptar la definición de competencia comunicativa propuesta por el *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Marco de Referencia)*, puesto que está enfocado a la enseñanza de las lenguas extranjeras y ofrece, además, una clasificación detallada de sus características. Por tal razón, se han desechado otras opciones, como las propuestas por el proyecto DeSeCO de la OCDE. Asimismo, se presenta una definición de competencia clave en el aprendizaje y se hace un recorrido por la propuesta clasificatoria realizada desde la Comisión Europea.

2.1. MODELOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

En poco más de una década, gran parte de los países de Europa ha realizado distintas reformas en sus sistemas educativos con el fin de promover el aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras, tal y como se acordó en el objetivo estratégico del Consejo Europeo de 2002 (Eurydice, 2006; 2008a; 2012b).

En la práctica, este hecho no solo ha conllevado una reforma en la estructura escolar, sino que ha implicado una transformación de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El currículo se ha visto seriamente afectado, ya que en numerosos lugares no solo se ha ampliado el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas sino que, además, se están poniendo en marcha distintos programas de inmersión que suponen la modificación de los aspectos curriculares. Estos programas evidencian una manera distinta de enseñar y conllevan, en este sentido, una forma diferente de concebir el trabajo del profesorado y de plantear las relaciones entre los agentes de aprendizaje.

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido motivo de interés para numerosos lingüistas que han incorporado las aportaciones de distintos campos de investigación a sus teorías, lo que ha supuesto numerosos cambios en la enseñanza de idiomas. En poco menos de un siglo se ha pasado de

los métodos de enseñanza *gramática-traducción*, en los que la enseñanza de lenguas se organizaba alrededor de la memorización de reglas gramaticales, la traducción y la lectura y escritura, a un enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas extranjeras (Melero, 2000; Sánchez Pérez, 2009; Richards y Rodgers, 2007). Un cambio de gran dimensión, muy asentado en la población, ya que hoy en día nadie duda de que el objetivo del aprendizaje de una lengua sea poder comunicarse con ella.

Existen diversos enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Cada uno de los enfoques tiene en común un conjunto básico de las teorías y creencias sobre la naturaleza del lenguaje, de aprendizaje de idiomas y un conjunto de principios para la enseñanza de una lengua. Ninguno de ellos, sin embargo, conduce a una serie específica de recetas y técnicas que se utilizarán en la enseñanza de un idioma. Se caracterizan por la variedad de interpretaciones en cuanto a cómo se pueden aplicar los principios⁷. (Richards y Rodgers, 2007, p.245).

Como se ha adelantado, los enfoques comunicativos responden a la necesidad de centrar la enseñanza de idiomas en la adquisición de la competencia comunicativa en lugar de en el dominio de las diferentes estructuras. El término competencia comunicativa fue acuñado por Hymes, a principios de los setenta. Acorde a esta definición, la persona adquiere competencia comunicativa cuando obtiene el conocimiento y la capacidad para utilizar el lenguaje.

Distintos enfoques de aprendizaje de las lenguas extranjeras comparten como rasgo común la adopción de la competencia comunicativa como objetivo primordial. A continuación se presenta un breve repaso por ellos:

El enfoque comunicativo o la enseñanza comunicativa de las lenguas. Tiene por objeto el desarrollo de la competencia comunicativa y de procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir⁸). Howatt (1984) hace una distinción entre una versión débil que define como *aprender a utilizar el inglés* y otra fuerte, a la que se refiere como *usar el inglés para aprender*⁹. Algunos principios se pueden subrayar cuando se habla de este enfoque (Richards y Rodgers, 2007):

- Los alumnos aprenden un idioma cuando lo usan para comunicarse.
- La comunicación auténtica y significativa debe ser el objetivo de las actividades de clase.
- La fluidez es una dimensión importante de la comunicación.
- La comunicación implica la integración de las diferentes habilidades lingüísticas.

⁷ Each of the approaches related here has in common a core set of theories and beliefs about the nature of language, of language learning and a set of principles for teaching a language. None of them, however, leads to a specific set of prescriptions and techniques to be used in teaching a language. They are characterized by variety of interpretations as to how the principles can be applied. A method, on the other hand, refers to a specific instructional design or system based on a particular theory of language and of language learning. It contains detailed specifications of content, roles of teachers and learners and teaching procedures and techniques.

⁸ En el último apartado de este capítulo se hará una referencia explícita a estas destrezas.

⁹ A weak and a strong version.

- El lenguaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error.

Respecto a la enseñanza, pueden resaltarse una serie de elementos comunes:

- *Principio de comunicación*: actividades que implican una comunicación real promueven el aprendizaje.
- *Principio de tareas*: actividades en las que el lenguaje se utiliza para llevar a cabo tareas significativas conllevan un aprendizaje.
- *Principio de significatividad*: El idioma que es significativo para el alumno apoya el proceso de aprendizaje.

El *enfoque natural* pone énfasis en la exposición o el input. El lenguaje es visto como un vehículo para comunicar significados y mensajes y su aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua en situaciones comunicativas. Hace especial hincapié en la importancia de la comprensión y la comunicación del significado de distintos mensajes. Krashen y Terrel, promotores de este enfoque, declaran que “la adquisición solo puede tener lugar cuando la gente entiende los mensajes en el idioma de destino¹⁰” (1983, p. 19). Sus teorías ponen una mayor atención en la exposición a la lengua que en la producción, defienden la importancia del vocabulario y del significado en detrimento de la forma y la gramática y subrayan los aspectos afectivos y emocionales que conducen a un aprendizaje exitoso.

El *aprendizaje cooperativo de la lengua* es un enfoque que subraya el uso de actividades de cooperación en parejas y pequeños grupos de alumnos en la clase. Olsen y Kagan, basándose en las ideas de Dewey de la construcción de la cooperación en el aprendizaje, lo definen del siguiente modo: “El aprendizaje cooperativo es la actividad de aprendizaje en grupo organizado de tal manera que el aprendizaje depende de un intercambio de información socialmente estructurado entre grupos de alumnos y está motivado por contribuir al aprendizaje de los demás¹¹” (Olsen y Kagan, 1992, p.192). Se basa en los modelos estructurales y funcionales de la teoría del lenguaje, así como en los modelos de interacción. Sus actividades se centran en la forma del lenguaje y en la práctica de sus funciones.

Instrucción basada en el contenido. Este enfoque se organiza alrededor del contenido o información que los estudiantes han de adquirir. Dos principios centrales gobiernan este enfoque:

- Las personas aprenden un segundo idioma con mayor éxito cuando utilizan el lenguaje como medio de adquisición de información y no como un fin en sí mismo.

¹⁰ Acquisition can take place only when people understand messages in the target language.

¹¹ Cooperative learning is group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and is motivated to increase the learning of others.

- La instrucción basada en contenidos refleja mejor las necesidades del alumno en el aprendizaje de una segunda lengua. Esto se puede resumir en algunos supuestos importantes:
 - Las personas aprenden un segundo idioma con mayor éxito cuando la información que están adquiriendo es percibida como interesante, útil y que conduce a una meta deseada.
 - Algunas áreas de contenido son más útiles como base para el aprendizaje de idiomas que otras.
 - Los estudiantes aprenden mejor cuando la instrucción se dirige a sus necesidades.
 - La enseñanza se basa en la experiencia previa de los alumnos.

El *enfoque por tareas* se basa en el uso de tareas como unidad fundamental de la planificación y de la instrucción. Se trata de un enfoque motivado mayormente por una teoría del aprendizaje en lugar de por una teoría del lenguaje. Surge como evolución de los enfoques comunicativos. Jane Willis, Michael Long y Teresa P. Pica son algunos de los principales autores que han investigado y desarrollado esta teoría, que surgió a partir de las experiencias del maestro N. Prabhu en Bangalore, India. Las tareas se proponen como vehículos útiles para promover la comunicación y el uso de la lengua auténtica. Algunos de los componentes importantes son:

- Actividades que impliquen la comunicación real.
- Actividades en las que el lenguaje se utilice para llevar a cabo tareas significativas que promueven el aprendizaje.
- Idioma que sea significativo para el alumno y compatible con el proceso de aprendizaje.

Algunos supuestos sobre la naturaleza del lenguaje que se pueden señalar:

- El papel central del significado en el uso del lenguaje.
- La instrucción basada en tareas no está vinculada a un único modelo de lenguaje, sino más bien se basa en varios modelos de lenguaje.
- Las unidades léxicas son aspectos centrales en el lenguaje utilizado y el aprendizaje de idiomas.
- La conversación es el foco central de la lengua y la clave de la adquisición del lenguaje.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE o CLIL¹²) se trata de un enfoque en el que algunas materias de estudio se imparten en otra lengua distinta a la oficial; de tal forma que el aprendizaje de una asignatura, siempre y cuando no sea una lengua, se hace con y a través de una

¹² El término inglés empleado para referirse a este enfoque es *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*.

segunda lengua. “La lengua y la materia no lingüística constituyen objetos de enseñanza sin que haya predominio de una sobre la otra” (Eurydice, 2006, p.3). Sus principales impulsores en Europa lo definen del siguiente modo:

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (CLIL), es un enfoque educativo dual centrado en el hecho de que un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje tanto del contenido como de ese mismo lenguaje. Es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace hincapié no solo en el contenido y no solo en el lenguaje. Sino que ambos están interconectados....¹³ (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p.1).

Para referirse a este tipo de enseñanza se emplean los términos educación, *escuela o enseñanza bilingüe*, aun no siendo puramente bilingües; o bien enseñanza AICLE o CLIL, estos dos últimos términos corresponden a los acrónimos de este enfoque en castellano y en inglés. A lo largo de estas páginas se hará referencia a este tipo de enfoque como enseñanza bilingüe, CLIL o inmersión lingüística parcial.

Esta teoría recibe una fuerte influencia del enfoque de instrucción basada en el contenido. En un primer momento se conocía como *Inmersión*. Los primeros programas de inmersión fueron desarrollados hacia 1970 en Canadá para promover el desarrollo de la lengua francesa en la comunidad anglófona.

La enseñanza por inmersión puede presentarse de diversas maneras. Puede ser temprana o tardía en función de la edad del alumnado. Asimismo, la inmersión se considera total si todas las áreas de aprendizaje del currículo se imparten en la lengua meta, o parcial cuando solo son algunas áreas las que se enseñan en la segunda lengua (Genesee, 1987; Johnson y Swain, 1997; Baker y García, 2007). Existen también los programas de inmersión recíproca, en los que un número equitativo de alumnos que hablan dos lenguas distintas cursan juntos un programa de aprendizaje en el que la mitad del tiempo se instruye en una de las lenguas y la otra mitad en la otra (Christian, 1996).

A pesar de que no existe un claro acuerdo en que la enseñanza CLIL pueda ser denominada enseñanza por inmersión temprana parcial; lo cierto es que muchos autores lo consideran así y se puede decir que su relación con estos programas es realmente estrecha.

El término *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas* en el contexto europeo fue adoptado en 1994 por David Marsh. A través de este término pretendía describir y, posteriormente, diseñar una serie de buenas prácticas en contextos escolares en los que tenía lugar la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Esto impulsó el surgimiento de un tipo de programas “mediante los cuales los alumnos aprenden las materias del currículo a la vez que ejercitan y perfeccionan sus

¹³ *Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content and not only on language. Each is interwoven...*

competencias lingüísticas” (Eurydice, 2006, p.3). Esto supone no solo un nuevo concepto de aprendizaje de lenguas, sino que exige por parte de los docentes un replanteamiento del proceso de enseñanza (Eurydice, 2006).

Las metas del estudiante en un programa CLIL se pueden resumir de la siguiente manera:

- Adquirir un alto nivel de competencia en la lengua extranjera.
- Desarrollar actitudes positivas hacia las personas que hablan la lengua extranjera y hacia su cultura.
- Conocer la lengua materna.
- Adquirir habilidades y conocimientos en las áreas de contenido.

Coyle, Hood y Marsh (2010) defienden que el aprendizaje CLIL tiene lugar a través de la integración de los cuatro bloques de construcción contextualizadas:

- Contenido (tema).
- Comunicación (aprendizaje de idiomas y el uso).
- Cognición (aprendizaje y procesos de pensamiento).
- Cultura (desarrollo de la comprensión intercultural y la ciudadanía global).

Desde esta perspectiva, el enfoque CLIL se basa en los siguientes principios:

El contenido entendido como la elaboración del propio conocimiento y la comprensión y el desarrollo de distintas habilidades. Se trata, sin duda, de un aprendizaje personalizado.

- El contenido se relaciona con el aprendizaje y el pensamiento. Esto es denominado: cognición.
- Para conseguir el fin principal, el lenguaje a aprender tiene que ser transparente y accesible.
- La interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental.
- Asimismo, la conciencia intercultural es esencial para CLIL.
- CLIL está inmerso en un contexto educativo amplio, por lo que debe tener en cuenta las variables del contexto con el fin de convertirse en una realidad.

De todo lo anterior se deduce que no existe un claro consenso sobre la manera en que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se deben llevar a cabo, sino que las prácticas pedagógicas eficaces son el resultado de tomar aquellas teorías que se consideren más eficientes y adaptarlas al contexto específico en el que se van a desarrollar. Tal y como define el *Marco de Referencia*:

Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en la enseñanza, aprendizaje y la investigación de la lengua sean aquellos que se

consideren más eficaces para alcanzar los objetivos en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. (Instituto Cervantes, 2002, p.141).

2.2. MULTILINGÜISMO Y APRENDIZAJE DE LENGUAS. ESTRATEGIA Y MARCO EUROPEO.

Numerosas iniciativas se han puesto en marcha en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras desde que en 2002 el Consejo Europeo reunido en Barcelona hiciera un llamamiento a los distintos sistemas educativos hacia la mejora del dominio de las competencias básicas. En concreto, se pidió a los gobiernos que tomaran medidas para la promoción de la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras a una edad muy temprana.

Esto no resulta una novedad ya que desde sus inicios, tal y como corresponde a su naturaleza multilingüe, la Unión Europea ha destinado gran parte de sus esfuerzos a promover la movilidad y el entendimiento intercultural, aspecto en el que el aprendizaje de idiomas ha sido y es un área prioritaria de trabajo. Estas acciones se han apoyado en el trabajo que el Consejo de Europa, como primera organización política europea, viene realizando desde su fundación, en 1949, destinadas a favorecer la cooperación cultural y educativa de sus estados asociados. A continuación se ofrece una revisión de las actuaciones más destacadas de ambos organismos en materia de aprendizaje intercultural y de lenguas:

2.2.1. El Consejo de Europa

Desde su creación, el Consejo de Europa tiene como finalidad defender y promover los valores democráticos. Entre los principios que contribuyen a tal fin, se señala: “realizar una unión más estrecha entre sus miembros para salvaguardar y promover los ideales y los principios que constituyen su patrimonio común y favorecer su progreso económico y social” (Estatuto del Consejo de Europa, 1949, cap. I, art.1). Este objetivo se recogió en su Estatuto firmado el mismo año de su fundación y se materializó en diversas acciones, entre ellas, “favorecer la toma de conciencia y el valor de la identidad cultural europea y su diversidad” (Conseil de l’Europe, 2004 cit. en Diestro, 2008, p.18).

Sobre esta base se asentaron una serie de medidas en el ámbito europeo que por primera vez promocionaban una cooperación educativa, reflejadas en la Convención Cultural Europea, firmada en 1954. Allí se puso de manifiesto la intención de crear una colaboración en materia educativa entre el conjunto de los países miembros: “Cada Parte contratante tomará las medidas adecuadas para salvaguardar su aportación al patrimonio cultural común de Europa y fomentar el desarrollo¹⁴” (Convenio Cultural Europeo, 1954, art. 1). Esta idea no podía estar exenta de la importancia que para tal fin tenía el “estudio de las lenguas, la historia y de la civilización de los distintos pueblos”:

¹⁴ *Chaque Partie contractante prendra les mesures propres à sauvegarder son apport au patrimoine culturel commun de l’Europe et à en encourager le développement.*

Cada Parte contratante, dentro de lo posible:

- a) Fomentará en su nación el estudio de las lenguas, la historia y de las civilizaciones de las otras Partes contratantes, y ofrecerá la posibilidad para que éstas últimas desarrollen estudios similares.
- b) Se esforzará por promover el estudio de su lengua o lenguas, su historia y de su civilización en el territorio de las otras Partes contratantes y facilitará la posibilidad de cursar dichos estudios en su territorio¹⁵. (Convenio Cultural Europeo, 1954, art. 2).

A partir de esta declaración de intenciones, firmada, incluso, por países por aquel entonces no pertenecientes a este organismo político, se confeccionaron distintos programas que, por vez primera, aunaron criterios entre los sistemas educativos europeos en materia educativa.

En este contexto, caracterizado por un mayor dinamismo intercultural, consecuencia del aumento de las migraciones, y por una necesidad de impulsar el alcance de la educación y de la formación continua, surgió como medida de apoyo, la iniciativa del Comité del Consejo de Europa para instaurar, a finales de la década de los 60, el *Programa intensivo de enseñanza de las lenguas vivas por Europa* (Diestro, 2008). Pocos años más tarde, a principios de los 70, guiados por distintas recomendaciones que insistían en la importancia del “desarrollo de la enseñanza lenguas vivas” (7ª sesión de la Conferencia Permanente cit. en Diestro, 2008), surgieron las primeras iniciativas que fomentaban la movilidad de los estudiantes universitarios europeos a través de distintas ayudas. A partir de aquel entonces y, principalmente en la década de los 80, el Consejo de Europa destinó la mayor parte de sus esfuerzos a la puesta en marcha de proyectos innovadores en diversos ámbitos educativos.

Los cambios producidos en el mapa europeo a partir de 1989 provocaron una serie de transformaciones en las estructuras del Consejo, entre ellas, la creación de distintos órganos encargados de la educación, como el Comité de la Educación, al que se le confió la función de salvaguardar y fomentar las lenguas vivas. Bajo esta nueva estructura, el Consejo de la Cooperación Cultural desarrolló el Proyecto *Aprendizaje de las lenguas y ciudadanía europea 1989-1996*, reforzado y ampliado en el año 2000 a través del *Programa de las lenguas vivas y las políticas lingüísticas*.

Estas circunstancias contribuyeron a incrementar la visión integradora de las lenguas. Visión que se fortaleció notablemente a partir de 1992, cuando los miembros del Consejo de Europa firmaron la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*, cuyo objetivo era y, continúa siendo, la defensa y promoción de todas las lenguas minoritarias de Europa. Asimismo, se le concedió

¹⁵ Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible: a. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études; et s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes, et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

un gran impulso al aprendizaje de las lenguas y, en concreto, a su metodología, con la fundación en 1994, en Graz (Austria) del Centro Europeo de Lenguas Modernas, cuya misión se encamina a fomentar la excelencia y la innovación en la enseñanza de idiomas y apoyar a los europeos en el aprendizaje de idiomas de manera más eficiente.

En 2001 el Consejo de Europa y la Unión Europea celebraron, por primera vez, el Año Europeo de las Lenguas, aprovechando para destacar las múltiples maneras de promover la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, así como la diversidad lingüística. Esta celebración fue todo un éxito y resultó un estímulo sin igual que sirvió de base para instaurar la celebración anual del *Día Europeo de las Lenguas* el 26 de septiembre. En esta celebración el Consejo de Europa presentaba uno de los proyectos que ha marcado de forma significativa el aprendizaje de idiomas: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Marco de Referencia)*, un estándar que establece seis niveles de referencia para medir la competencia lingüísticas y ayudar a la organización y a la certificación del aprendizaje de lenguas y que se revisará en el siguiente bloque temático de este trabajo.

Este recorrido nos permite apreciar el importante papel que este organismo ha jugado en el desarrollo de las distintas políticas educativas de fomento del aprendizaje de lenguas en Europa, a pesar de que en muchas ocasiones no se le ha reconocido tan importante contribución. Lo cierto es que muchas de las acciones desarrolladas son precursoras de las adoptadas por la Unión Europea y, otras muchas, se desarrollan en estrecha cooperación.

2.2.2. La Unión Europea

En 1957, con la creación de la Comunidad Europea, se reconoció la existencia de cuatro lenguas oficiales, tal y como señala el artículo 314 del Tratado de Roma “El presente Tratado, redactado en un ejemplar único, en lengua alemana, en lengua francesa, en lengua italiana y lengua neerlandesa, cuyos textos son igualmente auténticos (...)” (CEE, 1957, art.314). A partir de entonces, el número de lenguas oficiales ha ido en aumento y con él, se ha hecho, cada vez más patente, la importancia de preservar esta riqueza lingüística.

Diversos autores clasifican los primeros años tras la creación de la Unión Europea como una etapa de desinterés educativo (Etxeberria et al., 2000), pero lo cierto es que durante este tiempo, la Comisión Europea hizo su primer llamamiento en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras. En 1966 incitaba a los países miembros a que tomaran medidas para garantizar que sus ciudadanos aprendieran, al menos, una lengua extranjera (Siguán, 2005). Diez años más tarde, en 1976, con la firma del primer Programa de Acción en materia educativa, cuyas propuestas eran similares a las acordadas más de veinte años atrás por el Consejo de Europa, se reflejaban las primeras acciones

destinadas a conservar y desarrollar el patrimonio lingüístico como uno de los elementos clave de los programas educativos europeos (Valle, 2006).

En 1984, los ministros en materia educativa reunidos en el Consejo apuntaban en sus conclusiones la recomendación de promover las medidas necesarias para que el mayor número posible de alumnado aprendiera dos lenguas extranjeras, además de su lengua materna. Tuvieron que pasar casi dos décadas para que esta recomendación se materializara en distintas medidas y movilizara a los responsables educativos de los países miembros a tomar medidas que garantizaran su cumplimiento. Estas dos décadas no han estado exentas de iniciativas que han allanado el camino hacia este y otros muchos fines.

Sin duda, las lenguas constituyen una importante fuente de riqueza y, por ello, una prioridad para la Unión Europea, que las percibe como una de las capacidades básicas que todo ciudadano debiera poseer.

El tratado de Funcionamiento de la Unión Europea firmado en 1985 asigna a la Unión Europea la labor de “apoyar y complementar las medidas orientadas a desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros (TFUE, art. 165, ap. 2) en el pleno respeto de su diversidad cultural y lingüística (TFUE, art.165, ap.1)”. Aspecto que en su día se recogió también en el Tratado de la Unión Europea de 1992, modificado actualmente por el Tratado de Lisboa, firmado por todos los jefes de gobierno de los Estados miembros y que entró en vigor en 2009, en el que se acuerda que “se respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística y se velará por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo” (Tratado de Lisboa, art.2, ap.3) y que igualmente aparece reflejado en el artículo I-3 de la Constitución Europea aprobada en 2005. En la misma línea, el artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea refleja que “la Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística”. En 1989 se materializó este interés en la enseñanza de idiomas. La Comisión Europea puso en marcha el primer programa de actuación para la promoción de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, el programa Lingua. Desde entonces, las iniciativas desarrolladas en estos ámbitos no han dejado de sucederse.

Desde la base jurídica del tratado de Maastricht (1992), las distintas acciones empezaron a coger un verdadero impulso. En 1995, el *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*, especificaba que “es necesario permitir a cada uno, sea cual sea su trayectoria académica o de formación, adquirir y mantener la capacidad de comunicarse en, al menos, dos lenguas comunitarias distintas de su lengua materna” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, p.44). Este documento no solo recogía esta premisa, sino que incidía en los métodos y, por primera vez, hacía mención a los programas bilingües:

Para alcanzar un conocimiento efectivo de tres idiomas comunitarios es deseable comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel preescolar, y resulta indispensable que tal enseñanza se haga sistemática en la enseñanza primaria, así como que la enseñanza de la segunda lengua extranjera comunitaria comience en la secundaria. También sería conveniente que, como ocurre en las “escuelas europeas”, el primer idioma extranjero aprendido se convierta en el idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en Secundaria. (Ibíd., p.44).

La justificación de esta iniciativa aludía a que “un buen conocimiento de varias lenguas comunitarias se ha convertido en condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les brinda la realización del gran mercado interior sin fronteras” (Ibíd., p.44).

En los años siguientes, surgieron una serie de actuaciones concretas como respuesta al objetivo estratégico propuesto por el Consejo Europeo en 2002 y a una Resolución del Parlamento sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas. En sintonía con estas nuevas iniciativas, en julio de 2003, la Comisión Europea aprobó el *Plan de acción sobre el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística*, que contenía una serie de objetivos concretos a alcanzar entre el 2004 y 2006, en tres ámbitos: el aprendizaje permanente de lenguas, la mejora de la enseñanza de lenguas y la creación de un entorno favorable para el aprendizaje de lenguas. En 2005 este marco se vio apoyado por una *Nueva estrategia marco para el multilingüismo* que reafirmaba el compromiso de la Comisión Europea con el multilingüismo en la Unión Europea y proponía una serie de acciones específicas para reforzar este ámbito.

Conforme a la petición del Consejo Europeo de Barcelona y al plan de acción mencionado anteriormente, la Comisión propuso en 2005 al Parlamento y al Consejo el desarrollo de un indicador que permitiera conocer y estimular el aprendizaje de idiomas. Poco tiempo después, en 2007, la Comisión definió finalmente este marco de actuación en su comunicado *Marco para la encuesta europea sobre los conocimientos lingüísticos*. Se trazaba así la base de uno de los proyectos de mayor envergadura en el ámbito de aprendizaje de lenguas: el *Estudio Europeo de la Competencia Lingüística* (EECL) que evalúa el nivel de competencia lingüística de los alumnos europeos en dos lenguas al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y que aporta, por primera vez, datos comparables en este campo. El diseño del Estudio comenzó en 2008, aunque sus resultados no fueron publicados hasta 2012.

Al mismo tiempo, en 2007, la Comisión elaboró el Informe sobre la aplicación del Plan de Acción *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística* en el que se recogían los datos sobre estas medidas. El resultado era realmente halagüeño, ya que, en poco más de cinco años, la mayoría de los países había introducido reformas en sus sistemas de enseñanza Primaria e, incluso, en los de Educación Infantil con el objetivo de adelantar el inicio del aprendizaje de lenguas. Uno de los obstáculos que se encontraban era la falta de profesores de idiomas adecuadamente formados. En

Educación Secundaria comenzaban a introducirse secciones europeas a modo experimental que promovían el aprendizaje de al menos dos idiomas y que hacían especial hincapié en la educación intercultural, a veces con ayuda de una metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas. Programas que cobraron una especial importancia desde que en 2005 se celebrara la Conferencia Europea *La evolución de la enseñanza en Europa – El plurilingüismo abre nuevas perspectivas* que “colocó por primera vez el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en el punto de mira de los responsables de la toma de decisiones a escala europea” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, p.7). Este documento sirvió, además, como base sobre la que se asentaron las diversas medidas que, a partir de este momento, se pusieron en marcha en el ámbito del aprendizaje de idiomas y de la educación intercultural.

Siguiendo la misma línea, en 2008 la Comisión Europea realizó una nueva comunicación al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones titulada *Multilingüismo, una ventaja para Europa y un compromiso compartido*, en la que se hacía un llamamiento a los distintos ámbitos con el fin de que incorporaran la política lingüística y desarrollaran al máximo el multilingüismo y sus ventajas en Europa. Unos meses más tarde, el Consejo de la Unión Europea publicó *Una estrategia en favor de este multilingüismo* como un elemento clave para reforzar la cohesión social, el diálogo cultural y la construcción europea e instaba a los Estados miembros a que promoviesen el aprendizaje de lenguas, la diversidad lingüística y el diálogo intercultural, con el apoyo de la Comisión Europea.

En este contexto, el marco estratégico *Educación y formación 2020* vuelve a situar el aprendizaje de lenguas en el punto de mira. Entre otras medidas propuestas en este documento, los ciudadanos europeos deben adquirir las competencias clave, entre las que se encuentra la comunicación en lenguas extranjeras, así como desarrollar habilidades que promuevan el diálogo intercultural y la movilidad y, con ello, la inserción profesional.

Puede considerarse, por tanto, que desde sus inicios la Unión Europea ha impulsado la adopción de políticas que promueven el desarrollo del aprendizaje de lenguas y la educación intercultural, lo que ha supuesto una tendencia generalizada hacia diversas reformas en los distintos sistemas educativos de los Estados miembros.

2.2.3. Iniciativas europeas en torno a la promoción de las lenguas extranjeras

Como cabe esperar, a lo largo de todos estos años, se han desarrollado numerosas iniciativas europeas en torno a la promoción de las lenguas extranjeras. A continuación se presenta un repaso por los distintos proyectos:

El **Portfolio Europeo de las Lenguas**, un documento de registro promovido por el Consejo de Europa que permite a sus usuarios llevar un control sobre los progresos en el conocimiento de culturas y dominio de distintos idiomas, así como reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje. Consta de tres documentos:

- *Pasaporte de Lenguas*: una plantilla para la autoevaluación de las destrezas lingüísticas basada en el Marco de Referencia, que permite especificar la información relativa a diplomas obtenidos y a la experiencia lingüística e intercultural.
- *Biografía lingüística*: refleja las experiencias del titular en cuanto al aprendizaje de las distintas lenguas. Sirve como guía para la planificación y evaluación del progreso del estudiante.
- *Dossier*: ilustra, a través de distintos ejemplos, las experiencias de aprendizaje y las capacidades de dominio del aprendiz. Puede incluir trabajos y proyectos realizados, grabaciones...

El **Europass**, un marco comunitario único de cualificaciones que permite dar a conocer las competencias de los ciudadanos europeos. En él se presentan las titulaciones o certificados obtenidos a lo largo del territorio europeo. El objetivo principal es facilitar la búsqueda de trabajo o la admisión en los distintos programas europeos. Consta de cinco documentos:

- *Curriculum Vitae Europeo*. Presenta los conocimientos, habilidades y capacitación, así como el historial laboral de cada individuo. Es un documento personal que permite presentar esta información de forma sistematizada.
- *Pasaporte de Lenguas Europass*. Ya descrito anteriormente.
- *Documento de Movilidad Europass*. Permite registrar los periodos de aprendizaje o formación en países extranjeros con el fin de facilitar la comunicación formal de estas experiencias, así como los aprendizajes y competencias adquiridas.
- *Suplemento Europass al Título de Técnico/Certificado de Profesionalidad*.
- *Suplemento Europass al Título de Técnico Superior/ Título Superior Universitario*. Estos dos últimos documentos suponen una clarificación a nivel europeo de las habilidades que los poseedores de dichas titulaciones han adquirido con esta formación. Ofrece también un marco descriptivo del contexto nacional en el que se desarrollan estos estudios.

Además de lo anterior, la Unión Europea promueve el aprendizaje de lenguas y la mejora de su calidad a través de proyectos como:

- **Erasmus +**, un programa promovido por la Comisión Europea en materia de educación, formación, juventud y deporte entró en vigor en enero de 2014 y que forma parte del

marco estratégico *Educación y formación 2020*. Persigue la promoción del aprendizaje formal e informal en todos los niveles educativos. Agrupa los antiguos Programas de Aprendizaje Permanente que fomentaban las asociaciones bilaterales o multilaterales y apoyaban la movilidad transnacional de los ciudadanos con el fin de promover la innovación en los distintos campos y niveles de formación. Entre las acciones descritas Erasmus + integra diversas iniciativas encaminadas a la estimulación del aprendizaje de lenguas y al desarrollo de un conocimiento intercultural. La acción clave 1 recoge las iniciativas referentes a la movilidad de las personas por motivos de aprendizaje y la acción clave 2 integra las iniciativas destinadas a la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.

- ***El Sello Europeo de las Lenguas***, en realidad denominado *El Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas*. Se trata de un proyecto promovido por la Unión Europea que persigue premiar aquellas experiencias innovadoras en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, ya sean extranjeras o nacionales, contando el lenguaje de signos. Cada país recibe anualmente este galardón en dos modalidades:
 - Modalidad A. Sello Europeo para las mejores actividades innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.
 - Modalidad B. Sello Europeo para el profesor de lenguas que destaque por su dedicación y profesionalidad en la enseñanza de lenguas.
- ***European Shared Treasure***, una base de datos europea cuyo fin es recopilar buenas prácticas y experiencias a partir de las iniciativas surgidas durante la puesta en marcha de los distintos programas de asociación y movilidad *Comenius*, *Leonardo da Vinci* y *Grundtvig* promovidos por el programa *Erasmus +*.

Asimismo, además del mencionado *Centro Europeo de Lenguas Modernas* en Graz, creado por el Consejo de Europa, la Unión Europea ha diseñado un espacio Web que fomenta el multilingüismo. Se trata, concretamente, de un *Observatorio en línea del multilingüismo: Poliglotti*¹⁶ que presenta y proyecta las buenas prácticas en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas, dentro de espacios referidos al aprendizaje formal o informal.

El creciente interés por el plurilingüismo y la pluriculturalidad, entendidas como “capacidad para utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Instituto Cervantes, 2002, p.167), se ha visto reflejado en distintas acciones

¹⁶ <http://poliglotti4.eu/php/index.php>

encaminadas a la conservación y promoción de las lenguas regionales y minoritarias. Entre ellas destaca la creación de *Mercator, Centro Europeo de Investigación sobre el Multilingüismo y el Aprendizaje de Lenguas*¹⁷, un centro de referencia independiente y reconocido por los responsables políticos y los profesionales en el campo de la educación multilingüe y el aprendizaje de idiomas. Forma parte de una red de centros de investigación y documentación especializados en lenguas regionales y minoritarias, que también apoya proyectos encaminados a la conservación y promoción de estas lenguas (como *ADUM*, proyecto de la Unión Europea que ofrece información sobre financiación para las lenguas regionales, *Cramlap* dirigido a la promoción de las lenguas célticas y minoritarias o *NPLD*, la Red Europea para la Promoción de la Diversidad Lingüística), las lenguas de signos (*Dicta-Sign* y *SignSpeak*) y la educación bilingüe a través de proyectos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas.

Como se deduce de lo anterior, la Unión Europea ha centrado gran parte de sus esfuerzos en la promoción del aprendizaje de lenguas y el desarrollo intercultural. A pesar de ello, parece necesario impulsar más acciones hacia el aprendizaje intercultural y elevar la conciencia de ciudadano europeo. En este sentido, conviene destacar el proyecto Europeo *Elos*, que forma parte de los proyectos *Erasmus +*. Su principal objetivo es promover la dimensión europea e internacional en la educación. Entre sus funciones ha elaborado unos indicadores que permiten valorar la competencia europea de los alumnos entre 12 y 19 años, conocido como el *Marco Común para la Competencia Europea*¹⁸, que sigue la estructura del *Marco de Referencia* y se basa, además, en las competencias clave para el aprendizaje permanente. Comprende seis niveles relacionados con el conocimiento, las habilidades y las actitudes sobre las instituciones europeas y su estructura (Véase anexo 2.1). La versión final de esta herramienta está diseñada para ser utilizada en los contextos de aprendizaje de Educación Superior, así como para poder incluirla en el *Europass*.

2.3. LAS COMPETENCIAS CLAVE: LA COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA SEGÚN EL MARCO DE REFERENCIA

No solo el aprendizaje de lenguas ha sido el foco de atención durante estos últimos años. El modelo de aprendizaje basado en competencias ha suscitado un gran interés y ha impulsado a los distintos países europeos a adaptar sus sistemas educativos a éste, incluyendo las denominadas competencias clave (Egido, 2011b), entendidas como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas a un contexto (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). El interés por la orientación de la enseñanza al logro de competencias ha llegado, incluso, a la Educación Superior, donde se han publicado diversos documentos que abogan por la adopción de este enfoque de enseñanza en esta etapa (Núñez, 2013).

¹⁷ *European Research Centre on Multilingualism and Language Learning*.

¹⁸ *The Common Framework for Europe Competence* (CFEC).

La comunicación en lenguas extranjeras forma parte de estas competencias clave dentro de los marcos del aprendizaje obligatorio y permanente. La definición expuesta por la Comisión Europea puede ayudarnos a aclarar el concepto:

La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio, de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua de que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, p.5).

Por otro lado, es indudable el papel esencial que juega el *Marco de Referencia*, elaborado por el Consejo de Europa, a la hora de clarificar la idea de las competencias que los usuarios de una lengua ponen en marcha cuando llevan a cabo acciones comunicativas.

El Marco Común Europeo de Referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Instituto Cervantes, 2002, p.1).

El *Marco de Referencia* no solo proporciona una escala de niveles comunes que permiten medir el grado de dominio de un idioma, sino que, tal y como se describe en él, permite definir y detallar los objetivos del aprendizaje de lenguas, para lo que se hace necesario aclarar el concepto de comunicación. En definitiva, el *Marco de Referencia* “proporciona un marco general que indica lo que los estudiantes de idiomas tienen que aprender para ser capaces de utilizar una lengua extranjera de manera eficaz en la práctica” (Broek and Van de Ende, 2013, p.4).

Sin embargo, en muchos casos, la evaluación del lenguaje y la adaptación de las distintas pruebas de idiomas al *Marco de Referencia* han recibido mucha más atención que otros aspectos de este documento (Coste, 2007). Con el agravante, por contra, de pensar que puede ser aplicado a cada contexto singular sin ninguna adaptación. Si bien, este documento no está diseñado para usarlo de forma prescriptiva, sino que proporciona una base para adaptar la enseñanza de idiomas a la peculiaridad de cada contexto (Coste, 2007; Jones y Saville, 2009). Ahora bien, parece necesario aclarar que el *Marco de Referencia* fue pensado, principalmente, como herramienta para la reflexión y

la comunicación con el fin de facilitar el entendimiento común en el campo del aprendizaje de idiomas, enseñanza y evaluación (Trim, 2010).

Así, en su definición del uso y el aprendizaje de las lenguas, se refiere a unas competencias generales y otras lingüísticas comunicativas que deben ser desarrolladas en el hablante o comunicador.

Las competencias generales integran:

- Conocimiento declarativo o los conocimientos derivados de la experiencia y del aprendizaje formal (*saber*).
- Las destrezas y habilidades (*saber hacer*).
- La competencial existencial (*saber ser*).
- La capacidad de aprender (*saber aprender*).

Junto a estas competencias, el individuo desarrolla otras ligadas más directamente con su competencia comunicativa:

- Las *competencias lingüísticas* que incluyen “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintáctica, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (Instituto Cervantes, 2002, p.13).
- Las *competencias sociolingüísticas* que “se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (Ibíd., p.13).
- Las *competencias pragmáticas o de uso de la lengua*. Hacen referencia “al uso funcional de los recursos lingüísticos” (Ibíd., p.14)

Cada una de estas competencias comunicativas contempla una serie de competencias específicas (Véanse anexos 2.1-2.4).

El *Marco de Referencia* integra las características esenciales de los distintos modelos de competencia comunicativa que filósofos y lingüistas describieron tiempo atrás. En un principio, el término competencia hacía solamente referencia a la competencia lingüística, separando la teoría de la acción. Chomsky (1965) representa el punto de partida de estos enfoques a través de su concepto de competencia, definida como el dominio de los principios del lenguaje distinguiéndolo de la actuación, el uso real de la lengua. A pesar de que su trabajo se centró en el conocimiento de la lengua y, más concretamente, en el desarrollo de una teoría lingüística basada en la adquisición de la gramática, su distinción es una de las contribuciones más importantes en este campo. A principios de 1970 esta teoría pareció quedarse realmente limitada para diversos autores. Campbell y Wales (1970) o Hymes (1971), entre otros, alegaban que en ella no se consideraban muchos de los aspectos del uso de la

lengua. Así, Hymes, a principios de los setenta, reformulaba el concepto añadiéndole una dimensión social. La competencia comunicativa ya no solo hacía referencia al dominio de la lengua, sino también a la formulación de enunciados socialmente apropiados. Savignon (1972) adaptó este concepto al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y definió la competencia comunicativa en lenguas extranjeras como aquella habilidad que los alumnos ponían en marcha a la hora de comunicarse con sus compañeros. Concepto que fue ampliado por Canale (1983), que recogía las ideas principales de Canale y Swain, 1980, y que hizo ya una división entre competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Teorías sobre las que diversos autores como van Ek (1986), impulsor de la clasificación por niveles del *Marco de Referencia*, añadió la competencia social y sociocultural, o Bachman (1990) que no consideró la competencia estratégica en su definición.

La competencia lingüística comunicativa, según el *Marco de Referencia*, se desarrolla a través de distintas actividades de la lengua que implican la comprensión, la expresión y la interacción, tanto de forma oral como escrita. En este sentido, “se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de hablar, escribir, escuchar o leer un texto” (Instituto Cervantes, 2002, p.60). Estas actividades se encuentran contextualizadas dentro de distintos ámbitos, entre los que distinguen principalmente cuatro: el personal, el público, el profesional y el educativo. Además, las distintas tareas requieren el uso de estrategias que implican la aplicación de ciertos principios metacognitivos relacionados con la planificación, la ejecución, la evaluación y la corrección y que siempre se llevan a cabo en función de un texto oral o escrito (Véase anexo 2.5).

Teniendo en cuenta estos aspectos, el *Marco de Referencia* describe seis niveles de competencia lingüística en tres bloques, tal y como se puede apreciar en la tabla 2.1. Además, ofrece “un boceto” de lo que puede ser una herramienta de ayuda para autoevaluar el dominio de las lenguas sobre la base de los seis niveles¹⁹. Presenta unos descriptores ilustrativos para la categoría de comprender integrada por las destrezas de comprensión auditiva y la comprensión de lectura; para la categoría de hablar que comprende la interacción y la expresión oral y, por último, para la categoría de escribir que incorpora la destreza de expresión escrita. La tabla 2.2 presenta estos criterios.

¹⁹ *Threshold level* basado en *Waystage English* (Consejo de Europa, 1990).

Tabla 2.1. Niveles comunes de referencia. Escala global.

A Usuario básico	A1 Acceso	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. - Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. - Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 Plataforma	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). - Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. - Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B Usuario independiente	B1 Umbral	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. - Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. - Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. - Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 Avanzado	<ul style="list-style-type: none"> -Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. -Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. -Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C Usuario competente	C1 Dominio operativo eficaz	<ul style="list-style-type: none"> -Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. -Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. -Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. -Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 Maestría	<ul style="list-style-type: none"> -Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. -Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. -Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Tabla 2.2. Descriptores de los niveles de referencia del Marco

		A1 Usuario básico	A2 Usuario básico	B1 Usuario autónomo	B2 Usuario autónomo	C1 Usuario competente	C2 Usuario competente
Comprender	 Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están solo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	 Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
Hablar	 Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	 Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
Escribir	 Escribir	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Asimismo, el *Marco de Referencia* presenta en sus anexos las escalas desarrolladas por otros grupos:

- El Sistema DIALANG de Evaluación de Lenguas es un programa de autoevaluación lingüística creado por distintas universidades con el soporte de la Comisión Europea. Proporciona a los usuarios una información detallada sobre su nivel de conocimiento de una lengua basándose en los niveles del *Marco de Referencia*. Asimismo, aporta una descripción de las mayores dificultades y habilidades encontradas y una serie de consejos sobre cómo mejorar las destrezas lingüísticas. Se trata de un test de nivel informatizado que no concede ningún certificado.
- La Asociación Europea de Examinadores de Lenguas²⁰ (ALTE), organismo creado en 1989 por las Universidades de Cambridge y Salamanca, con el objetivo de establecer estándares comunes de certificación de idiomas en Europa. Proyecto que, sin duda, impulsó el desarrollo del *Marco de Referencia*. Tal es así, que antes de su publicación ALTE produjo ya su propio sistema de indicadores que tuvo que modificar para adaptarlo al Marco de Referencia y que dio como resultado final el manual ALTE-MECRL. En él se desarrollaron las especificaciones de la capacidad lingüística, definidas en términos de los que puede hacer el usuario de la lengua, conocidas como el *Proyecto puede hacer*²¹ y que tiene como objetivo constituir “un marco de niveles clave” (Instituto Cervantes, 2002, p.235) donde se describe lo que los alumnos son realmente capaces de hacer en la lengua extranjera en tres áreas principales: sociedad y turismo, trabajo y estudio. Esta asociación, sin ánimo de lucro y con estatus consultivo en el Consejo de Europa, ha ido creciendo vertiginosamente. Actualmente cuenta con el apoyo de instituciones, universidades y organismos correspondientes a 26 idiomas europeos. La tabla 2.3. muestra la correspondencia entre los niveles propuestos por ALTE y los niveles del Consejo de Europa.

Tabla 2.3. Correspondencia Niveles del Consejo de Europa – Niveles ALTE

Niveles del Consejo de Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveles ALTE	Nivel Acceso	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5

Fuente: Instituto Cervantes, 2002, p.240.

²⁰ Association of Language Testers in Europe.

²¹ Can do statements.

De todo lo anterior se puede deducir que existen diversas formas de uso del *Marco de Referencia*. En concreto, este documento señala las siguientes:

Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes; para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje; y para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones en distintos sistemas certificados. (Instituto Cervantes, 2002, p.178).

Ante tal aluvión de posibilidades y con el objetivo de apoyar los procedimientos que garanticen la adaptación de los test al *Marco de Referencia*, en 2009, el Consejo de Europa publicó el manual “*Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR²²)*” y en 2011, ALTE, junto con el Consejo de Europa, elaboró “*Manual for language test development and examining. For use with CEFR²³*”, un segundo manual que alude al mismo propósito.

No obstante, la aplicación del *Marco de Referencia* es aún un asunto novedoso en muchos ámbitos. Prueba de ello son los resultados de “*La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos*” (Broek y Van den Ende, 2013), un estudio publicado en 2013 cuyo objetivo era analizar el uso del *Marco de Referencia* en cuanto a los exámenes, el desarrollo curricular, los libros de texto y la formación del profesorado en seis países (Suecia, Francia, Países Bajos, Hungría, Austria y el Reino Unido – Escocia). El estudio llegó a la conclusión de que, a menudo, se aplica el enfoque general del *Marco de Referencia* en los distintos aspectos evaluados, aunque con una intensidad diferente dependiendo del país. Asimismo, los investigadores proporcionaron una serie de recomendaciones al Parlamento Europeo y los Estados miembros basadas en los hallazgos de este trabajo, que pueden servir como reflexión final. A continuación, se resumen dichas recomendaciones:

- Que el Parlamento Europeo y la Comisión acojan el *Marco de Referencia* como herramienta para estimular el desarrollo de políticas en los Estados miembros en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Que los Estados miembros y el Parlamento Europeo aprueben los vínculos entre los sistemas educativos y el *Marco de Referencia*.
- Que los Estados miembros incrementen el uso real del Marco de Referencia en las escuelas.
- Que el Parlamento Europeo impulse la investigación fundamentalmente en cuanto a los aspectos sociales y políticos del *Marco de Referencia*.

²² Traducción al español: *Relacionar los exámenes de idiomas con el Marco de Referencia*.

²³ Traducción al español: *Manual para el desarrollo de pruebas y exámenes de idiomas. Para el uso del Marco de Referencia*.

A modo de conclusión a partir de lo expuesto en este capítulo, se puede advertir que parece difícil determinar la existencia de un enfoque único eficaz en el campo de la enseñanza de lenguas. A pesar de ello, lo que sí se puede esclarecer es que el aprendizaje de idiomas va más allá del desarrollo de unas habilidades comunicativas. Supone también la mejora del desarrollo personal y educativo, que incluye distintos valores, entre los que destacan los relacionados con la interculturalidad. A este último respecto, el *Marco de Referencia* pone de manifiesto que “el alumno o estudiante de una lengua no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad” (Instituto Cervantes, 2002, p.47).

CAPÍTULO 3

REALIDAD EDUCATIVA EN HOLANDA

3.1. EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

3.1.1. Contextualización del país

El Reino de los Países Bajos lo constituyen Aruba, Curazao, Sint Maarten, los municipios del Caribe neerlandés: Bonaire, Saba y San Eustaquio y Países Bajos. Esta última región es frecuentemente conocida con el nombre de la región histórica más importante, Holanda.

Holanda es uno de los países más pequeños en extensión de Europa. Tiene una superficie de 41.528 km² (Istituto Geografico de Agostini, 2008). La población a finales del año 2013 alcanzaba los

16.827.775 habitantes, según datos de la Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). Con una densidad de población de 496 hab./km² (CBS, 2012), es el país con la mayor densidad de población de la Unión Europea y uno de los países con mayor densidad en todo el mundo. La edad media de la población es de 40,8 años (CBS, 2013) y la esperanza de vida al nacer, en el año 2013, es de 79,3 años para los hombres y de 82,3 años para las mujeres (CBS, 2013).

Cuenta con doce provincias. Su capital es Ámsterdam. El neerlandés es la lengua oficial y el frisón es la única lengua cooficial hablada en la región Frisia. También están reconocidos algunos dialectos regionales.

El régimen de gobierno es una monarquía federal basada en una democracia constitucional. Políticamente, es un país que se caracteriza por las continuas alianzas entre partidos políticos, ya que en su historia democrática ningún gobierno ha alcanzado la mayoría absoluta.

En cuanto a la religión, se trata de una región muy heterogénea, históricamente formada por católicos y protestantes, a los que se le unen nuevas religiones llegadas con la inmigración.

Actualmente, el 20,9% del total de la población son inmigrantes (CBS, 2012). Prácticamente la mitad de estos inmigrantes pertenecen ya a la segunda generación de inmigración, lo que deja constancia de la larga historia de Holanda como lugar de acogida de personas y de convivencia de múltiples culturas. Tradicionalmente la mayoría de esta población pertenecía a minorías étnicas procedentes de Turquía, Marruecos, Surinam, Aruba, Curazao y Sint Maarten. Sin embargo, en los últimos años la tasa de inmigrantes llegados del sur de Europa (Portugal, España, Grecia e Italia) ha aumentado considerablemente. A pesar de lo anterior, se ha registrado recientemente una disminución de la población inmigrante como consecuencia del retorno de gran parte de esta población a sus países de origen (CBS, 2012). La tasa de migración se sitúa actualmente en el 0,8% (CBS, 2012).

Su larga tradición comercial y financiera ha hecho que mantenga un nivel económico alto. Según los datos de Eurostat, en el año 2013, el producto interior bruto (PIB) era de 602.658 millones de euros y el PIB per cápita de 35.900 euros (Eurostat, 2012). El gasto en educación en el año 2012 fue de 35.438 millones de euros, lo que supone el 5,9% del PIB, de los cuales el 1,8% está destinado a la etapa de Educación Infantil y Primaria, el 2,4% a Educación Secundaria y un 1,7% a la Educación Superior (CBS y OECD, 2012).

Holanda tiene un Índice de Desarrollo Humano (IDH) muy alto que le lleva a situarse en cuarta posición en cuanto a los países más desarrollados del mundo, por debajo de Noruega, Australia y Suiza. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014) el IDH en 2013 fue de 0,915. Además apuntó que el número promedio de años de escolarización es de 11,9 y el de años esperados de escolaridad es de 17,9 (PNUD, 2014). Los datos estadísticos nacionales recogen

que el nivel educativo de la población holandesa ha ido incrementándose paulatinamente desde el año 2003. Del total de sus habitantes, el 28% posee una alta formación (CBS, 2013). La población adulta que ha completado la etapa de Educación Secundaria alcanza el 87,7% en el caso de las mujeres y 90,5% en el de los hombres (PNUD, 2012).

La tasa de abandono escolar se redujo considerablemente en los últimos años, de un 14% en 2003 a un 8,8% en 2012. La incidencia del abandono en la población escolar femenina es menor, un 7% frente a un 10% (CBS, enero, 2014).

Por último, y como dato curioso, solamente un 22% de mujeres trabaja a tiempo completo, con independencia del nivel educativo que hayan alcanzado. Los últimos informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señalan en sus estudios esta tasa como la más baja de todos los países que comprenden esta organización (OECD, 2013a).

3.1.2. Revisión histórica del sistema educativo

Uno de los factores más significativos que definen el sistema educativo holandés se encuentra recogido en su constitución: “la libertad para educar, en lo que concierne a modelos educativos, búsqueda de la competencia y la moralidad de la educación, sujeta siempre a la supervisión y al control de la administración y de las autoridades públicas conforme a la legislación vigente²⁴” (1983, art.23). Esta libertad se ve reflejada no solo en educación, sino en numerosas facetas de la vida del país y en el carácter de sus poblaciones.

Desde una perspectiva histórica, la tradición marítima del territorio holandés se remonta incluso a antes de los primeros contactos con la civilización romana y siguió adelante, con su desarrollo comercial, durante la Edad Media. En las primeras etapas se dio, además, una preocupación por ganarle terreno al mar a través de la construcción de diques y pólder. Surgió, a su vez, una gran productividad agrícola que, unida al gran desarrollo del comercio, facilitó la aparición de ciudades y el desarrollo de una burguesía y de una cultura urbana.

No obstante, no es hasta principios del siglo XV, con el control del territorio por parte del Duque de Borgoña, cuando comienza a surgir el concepto de nación entre los hablantes de neerlandés, cuyos territorios habían permanecido con cierta independencia durante toda la Edad Media.

En este contexto, la escuela fue tomando forma. A principios de la Edad Media cada parroquia tenía una escuela donde se educaba gratuitamente a los niños de la localidad. Además, las hermanas Beguinas que, al no realizar el voto de pobreza, se vieron obligadas a ganarse un salario, impartían clases o realizaban el tan famoso encaje de bolillos. Lo que provocó el surgimiento de las escuelas

²⁴ *Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.*

Beguinas²⁵, donde niños y niñas “aprendían el abecedario, las oraciones y canciones²⁶” (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010, p.419). Además, se crearon diversas escuelas monásticas donde se gestaron gran parte de los documentos religiosos más importantes del país. El Renacimiento supuso, así, un gran avance, tal y como lo refieren Floristán et al.:

El Renacimiento adquiere matices peculiares. Por otra parte, se desarrolla en ellos una nueva sensibilidad religiosa, la «*devotio moderna*», intimista y emocional. En este sentido, los llamados Hermanos de la Vida Común, pertenecientes a esta corriente, fomentan una labor pedagógica y de transcripción de manuscritos, así como la publicación de gramáticas y textos clásicos a través de la imprenta. (2002, p.69).

La herencia del emperador Carlos V hizo que el territorio cayera bajo la órbita del Imperio Hispánico. Fue durante el reinado de Felipe II cuando comenzó la guerra por su independencia, en el contexto de las guerras de religión que surgen en Europa durante los siglos XVI y XVII. Enfrentamientos apoyados, en cierta medida, por la reducción del dominio político de la alta nobleza holandesa (Floristán et al., 2002).

El siglo XVI marcó el comienzo de un cambio educativo. Atrás quedaron las severas restricciones impuestas por una sociedad medieval dominada por el clero para ceder el poder a la burguesía. Cada ciudad trató de tener una escuela. La clase burguesa pretendía, además del aprendizaje de religión y latín para todo el alumnado, que el profesorado recibiera un salario y la alfabetización de los comerciantes con el fin de ayudarles en el manejo de las finanzas. Esto supuso el principio de un proceso cuidadoso por el que se iniciaba el traspaso de las competencias en materia educativa de la Iglesia a las administraciones de las ciudades.

La escolarización se dividió en dos etapas: una inferior, que abarcaba los conocimientos esenciales, y otra superior, de la que se encargaron, en un principio, las escuelas de latín²⁷. En estas escuelas los alumnos empleaban parte del día en la realización de tareas de apoyo a la Iglesia. Las *siete artes* entendidas como habilidades suponían el contenido sobre el que versaba el currículo y el latín era la lengua del conocimiento. Posteriormente, surgieron como competencia a las anteriores, las escuelas de francés²⁸, en las que se instruía principalmente en esta lengua y que, además, supusieron la única posibilidad que las niñas tenían para acceder a una educación superior; y las escuelas holandesas²⁹, que impartían las clases en neerlandés y que resultaban más accesibles para la mayoría del alumnado de clase media. Hicieron, además, su aparición maestros particulares que enseñaban estas asignaturas concretas en las escuelas particulares³⁰ o escuelas taller³¹, estas últimas supusieron el

²⁵ *Begijnenscholen.*

²⁶ *De kleintjes leerden er het alfabet, gebeden en liederen.*

²⁷ *Latijn school.*

²⁸ *Franse school.*

²⁹ *Nederduitse school.*

³⁰ *Bijscholen.*

³¹ *Winkelscholen.*

inicio de la formación profesional. Además, se fundaron las escuelas de mujeres³² para las niñas y aparecieron las primeras escuelas maternas³³ con carácter asistencial para los más pequeños. Poco a poco fue surgiendo una amplia oferta de educación (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010).

Es en ese contexto cuando surgió el movimiento humanista y la figura de Erasmo de Rotterdam, defensor de un nuevo concepto educativo que abogaba por el respeto a la individualidad del niño. No obstante, esta defensa no llegó demasiado lejos, ya que en los siglos XVI y XVII, tras el resurgimiento de la Iglesia reformada, la educación recibió una gran influencia de la Reforma religiosa. Durante este tiempo se prohibió fundar escuelas que no siguieran la doctrina calvinista, aunque algunas de las religiones lo hicieron a partir de las donaciones de familias. Tal y como ilustra Lutz, el ambiente era realmente opresivo.

A la propagación del movimiento de la Reforma (luteranos, anabaptistas, calvinistas) se contestó no solo con una represión más dura (Inquisición, censura), sino mediante la creación de una nueva organización diocesana (...). Los problemas administrativos y financieros venían a ser regulados ahora mediante un giro centralista en el sentido del estilo absolutista de Felipe II. (2009, p.141).

La reforma constituyó un claro distanciamiento entre las dos etapas educativas, ya que los calvinistas concebían el nivel inferior como la etapa accesible para todo el alumnado, convirtiendo las *escuelas holandesas* en escuelas de educación inferior. Los niños y, en menor medida, las niñas con recursos económicos podían acceder a las escuelas francesas, a las escuelas de comercio³⁴ o a las escuelas de economía³⁵. Los alumnos de las familias más acomodadas tenían acceso a una educación superior a través de las escuelas de latín (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010).

En 1575 se fundó la primera universidad en Leiden. En poco tiempo, muchas de las provincias contaban con universidades fundadas por los calvinistas en las que se impartía principalmente Derecho y Teología y a las que se accedía tras haber seguido un curso básico en las áreas del *Trivium*.

Diversos intentos de independencia tuvieron lugar, pero no fue hasta 1648 cuando la independencia se hizo oficial gracias a la paz de Westfalia. Mientras el territorio del Sur, “exclusivamente católico (...) con una fuerte posición de la nobleza” (Lutz, 2009, p. 140), conocido como los Países Bajos Españoles, permaneció fiel al monarca español. El territorio rebelde del Norte de Holanda, “con una sólida posición de la burguesía mercantil y una minoría católica semitolerada” (Lutz, 2009, p.140), se independizó bajo el nombre de Provincias Unidas de los Países Bajos. En el

³² *Vrouwen scholen*.

³³ *Matres*.

³⁴ *Handel school*.

³⁵ *Kostschool*.

mismo territorio convivían neerlandeses, mayoritariamente protestantes, católicos y judíos, una convivencia inusual en un contexto de enfrentamientos religiosos en el resto de Europa.

A pesar de las contiendas con España, la economía de los Países Bajos mantuvo su crecimiento gracias a un potente comercio amparado en su gran flota marítima, que le permitió una expansión que condujo al establecimiento de centros comerciales en Asia, África y América e impulsó el desarrollo de las artes y las ciencias. Ámsterdam se convirtió, así, en el centro financiero de Europa, tal y como lo describe Floristán et al.: “durante el siglo XVII, Ámsterdam había conseguido situarse como la principal plaza financiera. Su desarrollo había estado relacionado con el crecimiento comercial de Holanda” (2012, p.482).

Tras el acuerdo de paz con España en 1648, las escuelas católicas volvieron a tomar impulso y la administración de las escuelas fue devuelta al Gobierno. La tendencia filosófica empirista dejó su huella en el terreno educativo y la idea de aprender a través de la experimentación trajo consigo la entrada de nuevos saberes, como la Historia y la Geografía, además de una mejora en la calidad del material didáctico. Los libros comenzaban a tener imágenes como apoyo a los contenidos. Esta nueva visión en el territorio de los Países Bajos fue impulsada, entre otros, por Comenio. Al mismo tiempo, el movimiento ilustrado hizo su entrada en el país, lo que supuso un cambio en las doctrinas educativas y en el pensamiento de la sociedad. Los ilustradores concibieron no solo la importancia de la imagen, los gráficos y el juego en la educación, sino que presentaron, también, una nueva concepción de la infancia como un periodo de formación y preparación para el mundo adulto.

Un nuevo escenario protagonizado por las luchas civiles y los enfrentamientos con Gran Bretaña hacen perder a Ámsterdam su posición preeminente en el comercio europeo frente a Londres. La recesión económica de finales del siglo XVIII llevó consigo un empobrecimiento de la población y aumentó la brecha entre ricos y pobres. En este contexto, la burguesía hizo un llamamiento hacia una educación general que no dependiera de la Iglesia, defendiendo la importancia de la educación para todos y su influencia en el bienestar de su país. El cambio propuesto necesitaba más que unas ideas o iniciativas, necesitaba el cambio de un sistema educativo. La situación fue propicia para ello, ya que en 1795, como consecuencia de las luchas internas, se creó la República de Batavia, que supuso el fin de las regiones holandesas y provocó la creación de la primera Constitución holandesa en 1798. La Constitución reunía los ideales de la Revolución Francesa y, además, reflejaba la división entre Estado y Religión.

La República terminó diez años más tarde, con la aparición del Reino de Holanda como estado satélite de la Francia de Napoleón y con la subida al trono del rey Luis Bonaparte. Fue un tiempo en el que muchos pusieron sus esperanzas en un nuevo sistema educativo con las ideas de la Ilustración y con el ejemplo francés, lo que finalmente dio como resultado la promulgación de la primera ley educativa en 1801 con el ideal, tal y como se refiere Boekholt, de “organizar la educación general de

la población en la escuela pública³⁶” (cit. en Braster, 2013, p.62). A ésta le siguió la ley de 1803, pero ninguna tuvo un éxito prolongado debido a los distintos cambios sociales. No obstante, tal y como afirma Braster, “la educación pública fue el tema al que mayor atención le prestaba el Gobierno³⁷” (2013, p.62).

Con el hundimiento del Imperio francés, Guillermo I de Orange se convirtió en la máxima autoridad del Reino de los Países Bajos, al que anexionó los territorios belgas. No obstante, esta unión no duró mucho, ya que volvieron a ser independientes en 1830, tras una rebelión, a causa de las grandes diferencias culturales, entre los territorios del norte y el sur.

A comienzos del siglo XIX el país se va consolidando como una gran potencia económica gracias a una fuerte industrialización. Se convierte en una monarquía constitucional que vivió momentos de tranquilidad hasta que las tropas alemanas, en manos de Hitler, invadieron el país en 1940.

Esta estabilidad se vio reflejada en la educación con la publicación de la ley de 1806, bajo el lema de “educación para toda la sociedad y virtudes cristianas” (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden 2.010, p.457). Una ley que produjo un cambio completo en el sistema educativo y que fue impulsada por el informe *Vistas generales sobre la educación nacional*³⁸ que el Estado encargó a la Sociedad para el Bien de la Comunidad³⁹ en el que se ponían de manifiesto diferentes aspectos susceptibles de mejora.

Se consolidó la separación de los poderes entre la Iglesia y el Estado en materia educativa. Las escuelas se dividieron en escuelas privadas⁴⁰ y escuelas públicas⁴¹. La financiación de las escuelas públicas dependía de las administraciones locales, mientras que las privadas, regentadas principalmente por maestros particulares, cubrían sus gastos con el dinero escolar que las familias pagaban. Estas últimas eran las más populares en el territorio holandés de aquel entonces. Se crearon también los primeros organismos de control y funcionamiento de la educación y, además, un impuesto central que permitió financiar estas reformas.

La ley de 1806 reguló la Educación Básica, pero enseguida surgió una preocupación por la educación superior posterior. El Real Decreto de 1815 supuso finalmente una división de la educación en tres etapas: la Educación Inferior, Intermedia y Superior. Las escuelas francesas ofertaban una educación inferior, mientras que las escuelas de latín, *athenea* y universidades ofertaban una educación superior. Las escuelas de latín preparaban al alumnado para la universidad. La educación

³⁶ *The idea was to arrange for people's education at one single general public school.*

³⁷ *Public education became the subject of continuous care for the Government.*

³⁸ *Algemene denkbeelden over het nationaal onderwijs.*

³⁹ *De Matschappij tot Nut van 't Algemeen.*

⁴⁰ *Bijzonder scholen.*

⁴¹ *Openbaar scholen.*

intermedia se refería a todo lo que estaba en el medio entre estas dos etapas. Algunas escuelas de latín introdujeron una segunda sección dedicada al aprendizaje de asignaturas modernas como Matemáticas y Ciencias, Historia y Lenguas Modernas. Estas escuelas con dos secciones se conocieron como *gymnasium*. Por su parte, las escuelas francesas se adaptaron mejor a estos cambios, ya que contaban con un currículo más moderno, por lo que el número de matrículas en las mismas continuó creciendo. Había una gran variedad de estas escuelas, algunas no ofrecían más que una educación básica, pero otras tenían unos itinerarios que podían perfectamente competir con la segunda sección de los *gymnasium*. El nuevo positivismo le añadió valor a la formación profesional. En la primera mitad del siglo XIX aparecieron las primeras academias de formación de farmacéuticos, militares, profesores, doctores, parteras... Algunas ofertaban una formación de día, otras solamente por las tardes. Estas profesiones estaban destinadas principalmente a las clases medias altas. En cuanto a la universidad, la instauración de las Ciencias Exactas en la sociedad, hizo que se revisaran los saberes.

La Educación Infantil, a la que también hacía mención la ley de 1806, tenía principalmente una función asistencial. “En la práctica, se hacía difícil definir lo que era una escuela infantil⁴²” (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010, p.483), ya que existía una escasa regulación legal. Su supervisión quedó en manos de los Servicios de Inspección.

La educación era un reflejo de la sociedad estamental del siglo XIX. Las escuelas de latín destinadas a la élite, las escuelas de Formación Profesional para la clase media alta, y las etapas de educación inferior e intermedia quedaban relegadas a la clase media baja y a las clases más bajas. Además, los más pobres asistían a las escuelas conocidas como escuelas de estorbo⁴³; los pobres a las denominadas escuelas de pobres⁴⁴. Las escuelas intermedias⁴⁵, se reservaban para niños burgueses con escasos recursos económicos y las escuelas burguesas⁴⁶ para el resto del alumnado con poder adquisitivo. Esta división estuvo latente a lo largo de todo este siglo.

La ley de 1806 impulsó la formación de los docentes, ya que exigía su cualificación y, además, garantizaba la provisión de recursos educativos. Las escuelas de formación del profesorado⁴⁷ se incrementaron considerablemente desde la creación de la primera en Harlem en 1793. Se trataba de escuelas que solían ofertar programas de medio día. En un principio concebidas para hombres, aunque poco a poco, en un país donde la coeducación era habitual, las mujeres se fueron haciendo un hueco a partir de los años 20. La formación de la maestras de Educación Infantil tuvo un desarrollo más irregular y esporádico. En 1836 apareció en Groningen la primera escuela de formación de maestras infantiles, que no tuvo demasiado éxito.

⁴² *In de praktijk was echter moeilijk te bepalen wat nu een matressenschool was.*

⁴³ *Klompenscholen.*

⁴⁴ *Armescholen.*

⁴⁵ *Tussenscholen.*

⁴⁶ *Burgerscholen.*

⁴⁷ *Normaalscholen o kweekscholen.*

Se introdujo también la figura de la Inspección Educativa para evaluar la calidad de la educación y guiar el proceso de renovación. Asimismo, los inspectores tenían también la misión de crear asociaciones de enseñanza donde los maestros y los aprendices se reunieran para compartir sus saberes con el fin de formarse e incrementar su cualificación.

Además de lo anterior, la ley exigía una autorización de las Administraciones locales para fundar una nueva escuela. Dicha autorización estaba prohibida a los grupos de doctrinas religiosas, tales como ortodoxos o católicos, lo que provocó el surgimiento de una tercera línea de escuelas privadas aconfesionales que estaban en contra de la educación pública, puesto que en ella solo había espacio para la religión cristiana, y suscitó la llamada *lucha de la escuela o guerra de la educación*⁴⁸, en la que, principalmente, católicos y protestantes ortodoxos reclamaban el derecho a fundar sus escuelas. Como relata Braster, “el sistema fue criticado por los grupos ortodoxos de protestantes y católicos, quienes estaban descontentos con la práctica pedagógica de las escuelas públicas; los unos porque consideraban que no era suficientemente protestante, los otros porque les parecía excesivamente protestante” (2013, p.72). Coincidiendo, además, con el movimiento liberal, surgieron grandes protestas que reivindicaban un apoyo a las iniciativas particulares y un rol menos activo para la Administración. Como solución, se diseñó la ley de educación basada en la Constitución de 1848, publicada en 1857 por el liberal Thorbecke, ministro de Asuntos Nacionales. La ley mantenía la separación entre escuelas públicas y privadas, las primeras recibían fondos del Estado, mientras que las segundas subsistían con el dinero de las familias y contaban con la libertad de establecer su currículo y sus objetivos educativos y con la libertad para enseñar sus doctrinas religiosas. Tal y como señala Braster, “la tan ansiada libertad de educación tantas veces pedida por los católicos romanos se convirtió en un hecho⁴⁹” (Ibíd., p.67) con esta nueva ley. No obstante, esta nueva legislación no supuso la actitud neutral que muchos reclamaban, tal y como lo refiere Braster, “el carácter general cristiano aún no dejó un hueco para una actitud neutral religiosa e ideológica⁵⁰” (Ibíd., p.69), aunque poco a poco, años después se fue forjando este carácter.

La ley de 1857 amplió las asignaturas obligatorias a áreas de conocimiento como Geografía, Ciencias Naturales, Canto e Historia. Además, abrió una línea divisoria entre asignaturas optativas, que tan solo se podían cursar si se pagaban, tales como Lenguas Modernas, Gimnasia y Manualidades. Por otra parte, aparecieron las primeras restricciones en cuanto a la ratio por aula, lo que supuso el fin de las clases de 400 alumnos.

La ley no mencionaba la Educación Infantil, lo que hizo que esta etapa pasara a un segundo plano al carecer de regulación legal. Incluso, en muchas ocasiones, volvió a caer en manos de congregaciones religiosas.

⁴⁸ *Schoolstrijd*.

⁴⁹ *The freedom of education so dearly wanted by the Roman-Catholics therewith became a fact.*

⁵⁰ *The general-Christian character did not yet make a way for a neutral attitude towards religion and ideology.*

Por otro lado, la Educación Intermedia de las clases sociales más bajas comenzó a considerarse una formación insuficiente para una valiosa participación en la sociedad, lo que supuso que en la ley de 1857 se introdujera un nuevo tipo de escuelas básicas. Una escuela intermedia más amplia (*ULO* o *MULO*⁵¹), que incluía, además de las asignaturas obligatorias, otras facultativas como las Lenguas Modernas. A finales del siglo XIX, estas escuelas introdujeron un año séptimo y octavo e, incluso, en ocasiones, hasta un noveno y décimo curso. Lo cual hizo que los alumnos, tras finalizar las escuelas francesas, pasaran directamente a estos cursos de las *escuelas MULO* y así se convirtió en la educación que recibían, principalmente, los funcionarios de niveles más bajos, los dueños de los comercios y el personal de las oficinas.

Posteriormente, la ley de la Educación Intermedia de 1863 redistribuyó las etapas de la Educación Básica, manteniendo la educación universitaria y la etapa inferior, modificó lo que, hasta aquel entonces, se consideraba Educación Superior, que pasó a ser la Educación Intermedia, relegando la etapa de Educación Superior a los *gymnasium* y a las recién creadas escuelas burguesas superiores⁵² (*HBS*). Las HBS eran escuelas de formación superior con un currículo más moderno que empezaron a tener un gran éxito entre la sociedad. Los *gymnasias*, ante tal competencia, con la ley de Educación Superior de 1876 cambiaron su nombre por el de Educación Superior Preparatoria⁵³, dejando claro que hasta ese momento era la única escuela de Educación Superior que daba acceso a la universidad.

Dicha ley introdujo, asimismo, la posibilidad de fundar escuelas de formación intermedia para niñas, aunque la Administración se desligó de esta función y cada vez más escuelas intermedias abrían sus puertas a alumnas. Desde 1881, los *gymnasias* también admitían a alumnas, lo que hizo que las escuelas de formación intermedia para niñas resultaran poco atractivas, puesto que éstas no expedían ningún título al finalizar, simplemente, concedían un diploma. Este hecho provocó que las alumnas accedieran a la misma educación que sus iguales masculinos. Lo que dejó constancia, una vez más, de este territorio como uno de los pioneros en cuanto a la coeducación a lo largo de todas las etapas educativas.

En 1857 mejoró considerablemente la formación de los maestros y se hizo extensiva para ambos sexos. La mayoría de las escuelas de formación del profesorado eran mixtas, con secciones distintas para chicas y para chicos. Solamente en las escuelas católicas existía una clara separación, que continuó latente hasta el siglo XX. Esto supuso el inicio del proceso de feminización de la educación.

⁵¹ *Meer Uitgebreid Lager Onderwijs*.

⁵² *Hogere burger school*.

⁵³ *Voorbereidend Hoger Onderwijs*.

Si bien, en la primera mitad del siglo XIX la educación holandesa gozó de gran reputación, lo cierto es que las continuas leyes de la segunda mitad del siglo XIX contribuyeron a crear un ambiente muy controlado, en el que había poco espacio para las propuestas en libertad de alumnos y profesores, que frenó esta reputación.

A finales del siglo la educación estaba dividida en cursos por edades. La escuela básica constaba de seis cursos. Los materiales didácticos eran diferentes en cada escuela y dependían de los medios económicos y de la clase social a la que el alumnado pertenecía.

No obstante, a pesar de todos estos cambios, a finales de los años setenta, aumentaron las escuelas privadas confesionales, así como la cantidad de alumnos que hacía uso de ellas. En este escenario se aprobó una nueva ley educativa, la ley de 1878, que incluía ciertos deberes relacionados con las condiciones higiénicas de los centros, lo que supuso un gran gasto para las escuelas privadas que, en ocasiones, era difícil de cubrir con sus propios ingresos. En muchos casos los mismos dueños se vieron obligados a llevar a cabo estas nuevas labores exigidas. Toda esta situación desembocó en la organización de lo que se conoce con el nombre de *petición*⁵⁴, un documento que recogía firmas para pedirle al rey que derogara la nueva ley, pero no funcionó. Ante esta situación de malestar surgió el primer partido político holandés, el partido antirrevolucionario (1879), que reclamaba subsidios para las escuelas privadas. Es, quizá, esta lucha por los subsidios lo que caracterizó la educación holandesa de la primera mitad del siglo XX, ya que supuso la base para la fragmentación del sistema político holandés (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010).

En aquella época el absentismo escolar era uno de los problemas más difíciles de erradicar y que más preocupaba a la Administración central, por lo que en 1900 el parlamento aprobó la Ley de la obligatoriedad⁵⁵ que cambió indirectamente la política y el sistema educativo. Para los defensores de las escuelas privadas confesionales supuso un argumento para reclamar un apoyo financiero. Tras muchos debates en el Parlamento, en 1917 se llegó un acuerdo de paz con la aprobación de la Constitución revisada. Por lo que socialistas y liberales obtuvieron, por fin, su tan aclamado derecho a elegir y los defensores de las escuelas confesionales vieron colmados sus deseos de una financiación equitativa para sus escuelas. La constitución sentó los principios de la ley educativa de 1920 por la que todas las escuelas son iguales ante la ley y reciben el mismo tipo de subsidios, aún vigente en la actualidad. Lo cual constituyó la base de una nueva educación.

Por un lado, existía una educación pública con un carácter neutral gobernada por las autoridades y accesible para cualquier estudiante, y por otro, la denominada escuela privada concertada gobernada por una institución privada y basada en la libertad de ideologías o

⁵⁴ *Volkspetitionement*.

⁵⁵ *Leerplichtwet*.

religiones con la consecuente libertad para elegir sus propios materiales, profesores y alumnos⁵⁶. (Braster, 2013, p.70).

La ley, siguiendo el artículo 23 de la Constitución, establecía tres diferencias entre las escuelas públicas y las escuelas privadas. La primera tenía que ver con la formación del gobierno de las escuelas públicas. Este debía ser público, lo que suponía que la Administración central depositaba las competencias en los municipios para la elección de este órgano. Las escuelas privadas debían tener una dirección privada, pero ésta debía pertenecer a una asociación o fundación donde los padres también pudieran ser representados. Además, la ley establecía el requisito de *ubicuidad*, por el que las escuelas públicas debían asegurar una oferta educativa de calidad, lo que obligó a que todas las ciudades tuvieran, al menos, una escuela pública. El tercer requisito estaba relacionado con el respeto a las ideas y convencimientos de cada alumno, de tal forma que las escuelas públicas se vieron obligadas a mantener una ideología neutra (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010).

La igualdad financiera supuso para los padres el fin del pago a las escuelas y, por tanto, la libertad de elección entre escuelas públicas y escuelas privadas. Muchas de las escuelas elitistas perdieron alumnos y, por primera vez, las convicciones religiosas fueron más importantes que el hecho de pertenecer a una determinada clase social. Ricos y pobres compartían pupitres en las aulas.

El bienestar económico y la necesidad, cada vez mayor, de trabajadores cualificados supusieron un impulso para la Educación Intermedia y Superior, que a principios del siglo XX estaba reservada solo para un grupo de alumnos selecto. Desde 1917, los *gymnasia* se vieron obligados a competir con las escuelas HBS, ya que se les permitió a estas últimas posibilitar, también, el acceso a la universidad. Además, el profesor universitario Casimir fundó en 1909 una opción intermedia: el liceo⁵⁷, en la que había una mezcla de alumnos que aprovechaban esta opción para poder retrasar la toma de decisiones sobre el itinerario escolar a seguir. Se introdujeron cambios principalmente en el ciclo inferior de las escuelas MULO, lo que provocó que se convirtiera en el itinerario más popular de Educación Secundaria en los años previos a la Segunda Guerra Mundial (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010). Por otro lado, la formación profesional pasó de ser una formación ofertada por la tarde, como complemento al trabajo, a ofertarse durante la jornada laboral. Era el tiempo de los primeros automóviles, aviones, teléfonos... en este sentido, aumentó la necesidad de trabajadores cualificados en las fábricas y, por tanto, se incrementó el número de alumnos que solicitaban acceso a la Formación Profesional. No obstante, esta formación no parecía ser suficiente, ya que cada vez eran mayores los requisitos exigidos a los trabajadores. Como afirman Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, “la conexión entre la escuela del comercio y la modernización

⁵⁶ *On the one hand, there is the public school with a neutral character governed by the authorities accessible to any student, and on the other hand the equally financed private-denominational school governed by a private law institutions and based on a freely chosen religious or ideological principle with the freedom to select teaching materials, teachers and pupils pertaining thereto.*

⁵⁷ *Lyceum.*

de la industria no era óptima⁵⁸” (2010, p.532). La ley de Educación Industrial de 1921 reestructuró esta formación en una etapa inferior y otra superior, estableciendo además unas bases comunes para el desarrollo de unos saberes generales.

Con toda esta gama de elecciones empezaron a surgir en 1918 los primeros gabinetes en los que se aconsejaba a los padres sobre la mejor opción para sus hijos. Y, poco a poco, la cultura de la medición y de los test se fue abriendo paso.

El siglo XX es, además, conocido como una época en la que se llevaron a cabo grandes movimientos educativos en todos los frentes. Educadores y científicos de distintos campos contribuyeron con diferentes ideas y muchas de ellas surgieron a través de las fuertes críticas a las escuelas tradicionales a las que se llegó a calificar como “escuelas de sentarse y escuchar⁵⁹” (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010, p. 508). Su contribución fue muy importante, ya que elevaron la conciencia pedagógica sobre la importancia que la motivación, el interés y la naturaleza tienen en el desarrollo del niño. Estos pensamientos fueron la base para el movimiento de la reforma pedagógica o el *Nuevo Movimiento Educativo en Holanda*⁶⁰. Algunos de estos reformistas buscaron la forma de poder plasmar sus ideales educativos en la fundación de escuelas especiales como las escuelas humanitarias⁶¹, que concebían el desarrollo personal del niño como el objetivo central, y las comunidades de niños⁶², donde la automotivación del alumnado, así como el aprendizaje natural y la convivencia del alumnado eran el centro del currículo. Los fundadores de estas escuelas tenían como base la pedagogía del norteamericano J. Dewey y del alemán G. Kerschensteiner. No obstante, sin ninguna duda, el reformista pedagógico más conocido por crear su propia escuela fue Kees Boeke, precursor de las doctrinas de renovación pedagógica holandesas, que defendía su ideal como una cooperativa, una *sociocracia* en la que la escuela educaba al alumnado en convivencia de una comunidad (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010).

Todos estos pedagogos estaban en contacto con las doctrinas de renovación pedagógica de otros países, como las de Ellen Key o Maria Montessori. En la segunda década del siglo XX se propagaron las ideas de Maria Montessori a lo largo del territorio holandés y se fundaron las primeras escuelas, en un principio como escuelas privadas, pero poco a poco esta filosofía pedagógica también fue llegando a las escuelas públicas. La idea principal de esta pedagogía se centra en que el niño puede y debe desarrollarse de forma autónoma siempre y cuando se le ofrezca el material adecuado en el momento justo. Era, además, gran defensora del importante papel del ambiente en la educación de los niños. En ese momento Holanda se convirtió en el corazón del desarrollo del método Montessori,

⁵⁸ *De aansluiting van de ambachtsschool op het zich moderniserende bedrijfsleven was niet optimaal.*

⁵⁹ *Zit-luisterscholen.*

⁶⁰ *Reformpedagogiek o Nieuwe Schoolbeweging in Nederland.*

⁶¹ *Humanitaire scholen.*

⁶² *Kindergemeenschap.*

incluso la Asociación Internacional Montessori cambió su sede de Copenhague a Ámsterdam en 1935 (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010).

Unos años más tarde, en 1928, se fundaron las escuelas Dalton de Helen Parkhurst. La característica más reseñable de estas escuelas es el sistema de tareas y la defensa de la autonomía y la responsabilidad del alumno en su proceso de aprendizaje. Un método de aprendizaje que se hizo también muy popular en la Educación Intermedia.

Por último, surgieron las escuelas libres⁶³, un tipo de escuela que Rudolf Steiner fundó en su día en Alemania, que defendía un enfoque creativo de la enseñanza, donde el conocimiento no se debía transmitir al alumno, sino que se le tenía que proporcionar distintas oportunidades para que lo encontrara por sí mismo.

Mientras surgían las llamadas escuelas de la renovación⁶⁴ (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010, p.515), protestantes y católicos dirigían sus esfuerzos a la fundación de sus propias escuelas confesionales. En todo este ambiente la preocupación sobre la identidad de la escuela pública fue ganando terreno y, tras varios congresos, se estableció la doctrina cristiana como base de esta identidad. De este modo, la Administración central perdió el liderazgo y la importancia que había adquirido hasta entonces, puesto que solo se limitaba a conceder los subsidios y recursos. Las escuelas comenzaron a organizar su propia formación, revistas y congresos que generalmente fomentaban las iniciativas particulares. A pesar de lo anterior, en 1918 se fundó el Ministerio de Educación y se amplió la obligatoriedad escolar. Se atajó exitosamente el problema del absentismo escolar, que a pesar de la Ley de la obligatoriedad continuaba siendo una de las cuestiones más preocupantes. La recesión económica limitó aún más la intervención de la Administración en la educación, lo que “provocó un crecimiento de las ratios en las aulas, hacia 1938 las aulas contaban ya con 37 alumnos⁶⁵” (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010, p.519).

En 1945 termina la Segunda Guerra Mundial, el país se vio obligado a llevar a cabo una política de recuperación económica hasta llegar a la creación de un estado de bienestar.

Los problemas de inmediata postguerra eran sustancialmente los mismos en todos los países (...) con excepción de Holanda, donde zonas enteras estaban sumergidas en el mar porque habían cedido los diques, los daños resultaban más limitados y la reconstrucción tanto económica como política se producirá rápidamente y sin graves traumas. (Mammarella, 2008, p.64).

Holanda perdió, además, sus antiguas colonias durante la segunda mitad del siglo XX, atrayendo a su territorio a numerosos habitantes de estas colonias y de países del norte de África y del

⁶³ *Vrije School.*

⁶⁴ *Vernieuwingsscholen.*

⁶⁵ *Dat resulteerde in vergroting van klassen tot gemiddeld zo'n 37 leerlingen.*

sur de Europa, lo que dio lugar a una sociedad multicultural. La escuela, entonces, supuso un lugar de encuentro y convivencia.

Tras la guerra se revivieron las teorías de los pedagogos sobre el humanismo y el cristianismo como base de la educación pública holandesa y se introdujeron las famosas escuelas Jena, fundadas en los años 20 en Jena, Estados Unidos. Estas escuelas parten de la idea de que cada niño es único y que, además, forma parte de un entorno social único, por lo que la educación debe ser individualizada y orientada hacia la comunicación y colaboración para la vida en comunidad. Asimismo, el desarrollo de las destrezas o capacidades es tan importante como el del conocimiento. Además, propone una partición de las etapas en tres periodos: baja, media y alta⁶⁶. Muchos de los elementos que defendían estas escuelas se extendieron a lo largo de toda la comunidad educativa holandesa, como la asignatura Orientación para el Mundo, la educación por proyectos, la participación de los padres y las celebraciones de distintas festividades. Todos ellos son aspectos educativos que en la actualidad forman parte de la cultura escolar holandesa.

La ley de 1956 aumentó la educación obligatoria de los 5 a los 16 años e impulsó, por fin, la Educación Infantil, que había estado desde 1806 sin seguir unas regulaciones específicas. Introdujo requisitos de calidad en cuanto al contenido, a la formación de las maestras, a la ratio y a las condiciones espaciales. Las escuelas infantiles se sumaron, además, al movimiento de renovación pedagógica. En este sentido, las escuelas de María Montessori fueron un verdadero estímulo, ya que era firme defensora de la importancia del desarrollo de los primeros años de vida del niño para la posterior formación de su personalidad. La ley, además, reconocía la igualdad de financiación, por lo que escuelas infantiles privadas y públicas recibían los mismos subsidios. Con la legalización de esta etapa creció el número de alumnos que asistían y muchas escuelas básicas introdujeron una escuela infantil. La Administración fundó, además, en 1948 el cuerpo de inspectoras, que se encargaban de revisar la higiene, la calidad de la educación, los edificios y los materiales escolares, y cuyos informes supusieron también la base para la nueva ley.

Impulsada por el éxito que adquirió la Renovación Pedagógica, la Administración decidió intervenir y dirigir la reforma educativa. Encargó el informe *En contra de permanecer sentados*⁶⁷ (1969), que contenía unas cuantas recomendaciones y animaba al diseño de una nueva ley y de instituciones administrativas que controlaran y apoyaran la renovación pedagógica. Así se creó el Instituto Central para la Medida y el Desarrollo⁶⁸ (Cito) en 1970, cuya misión era desarrollar test que midieran el nivel de conocimiento de los alumnos en la escuela básica con el fin último de poder ayudar a las familias en la difícil labor de escoger el itinerario más adecuado para sus hijos. Poco a poco, esta institución fue ganando peso a lo largo de todas las etapas educativas. Unos años más tarde

⁶⁶ *Onderbouw, middelbouw en bovenbouw.*

⁶⁷ *Opstaan tegen zittenblijven.*

⁶⁸ *Het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.*

se creó el Instituto de Desarrollo Curricular⁶⁹ (SLO) que se ocupaba de los contenidos de la educación, los programas y los planes educativos, la evaluación de los materiales didácticos y la estimulación de proyectos educativos. Las localidades, además, estaban obligadas a ofrecer servicios de tutorización y apoyo a las escuelas, especialmente en sus procesos de renovación, y al préstamo de material audiovisual o textos, así como ofrecer apoyo y tutorización a los alumnos con necesidades especiales, lo que supuso que poco a poco se fueran incorporando otros profesionales a las escuelas, como psicopedagogos.

En este escenario se hizo precisa una gran reforma educativa que llegó en el 1968 con la conocida ley Mamut⁷⁰. Esta ley supuso una operación de reestructuración gigantesca, de ahí su nombre, que suponía el fin de la fragmentación de la Educación Secundaria⁷¹ (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010). Se reconocían tres itinerarios que simplificaban el sistema educativo hasta entonces; la Formación Profesional⁷² (BO); la Educación Secundaria General⁷³ (MAVO) y Educación Preuniversitaria⁷⁴ (VWO). Las dos primeras se dividían a su vez en tres niveles: inferior, medio y superior. Asimismo, se propuso una etapa de Educación Profesional Inferior⁷⁵ (LBO) destinada a aquellos alumnos de rápida incorporación al mercado de trabajo, pero aún en edad escolar, lo que suponía una la escolarización a tiempo parcial combinada con un trabajo. La LBO se transformó en VBO⁷⁶ en los años 90. En este escenario, se estrechó la colaboración entre escuelas, ya que cada uno contaba con un itinerario distinto, y se introdujo un llamado curso puente, que en un principio ofrecía la posibilidad a los alumnos de valorar su elección de itinerario para poder tomar una decisión fundamentada. No obstante, poco a poco este curso fue desapareciendo. En los años 90 muchas de estas escuelas secundarias se unieron y se convirtieron en escuelas muy grandes con diversos itinerarios.

En los años noventa se publicaron diversos decretos que suponían el endurecimiento de la política educativa. La idea de ofrecer a todo el alumnado del nivel inferior de Educación Secundaria un mismo paquete de asignaturas que se fue creando con la ley Mamut se llevó a cabo finalmente con la Ley de Formación Básica de 1993, en la que se publicaron quince asignaturas obligatorias para este ciclo que debían tener un enfoque didáctico y pedagógico común. Tenían, además, que desarrollar las habilidades del alumnado y poseer un carácter interdisciplinario. Se impusieron nuevas

⁶⁹ *Stichting Leerplanontwikkeling.*

⁷⁰ *Mammoetwet.*

⁷¹ Lo que hasta ahora se denominó Educación Intermedia y Superior.

⁷² *Beroepsonderwijs.*

⁷³ *Algemeen Voortgezet Onderwijs.*

⁷⁴ *Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs.*

⁷⁵ *Lager Beroepsonderwijs.*

⁷⁶ *Voorbereidend Beroeps Onderwijs.*

áreas de conocimiento, como Tecnología y Cuidado de Uno Mismo y de los Demás. Esta nueva ley también unió MAVO y VBO en VMBO⁷⁷. Esta es la Educación Secundaria hoy en día vigente.

El Reino de los Países Bajos participó desde un principio en la creación de la Comunidad Económica Europea y de otros organismos importantes de cooperación europea. A partir de entonces, la inmigración fue en aumento. Muchos islamistas e hindúes, haciendo uso de la ley de la libertad e igualdad de financiación de la educación, fundaron sus propias escuelas a principio de los ochenta. La creación de estas escuelas, así como de otras escuelas de tendencia muy doctrinaria, como los reformatorios y las escuelas evangelistas, empezaron a ser conocidas como la *pequeña división*⁷⁸. La creación de estas escuelas suscitó críticas ante estos nuevos espacios donde se educaba en creencias fundamentalistas sin una libertad democrática. Para hacer frente a esta situación, se publicó la Ley de Educación Básica⁷⁹ en el Boletín Oficial el 2 de julio de 1981, aunque no entró en vigor hasta agosto de 1985. Esta ley obligaba a la integración educativa de todas las corrientes religiosas en las escuelas. Ello supuso la creación de un área de conocimiento donde todas las religiones pudieran ser tratadas en un marco filosófico, obligatoria tanto para escuelas privadas como públicas.

No obstante, la anterior no fue una medida muy aclamada entre las familias, quienes alarmadas por el alto porcentaje de alumnado inmigrante en las escuelas, trasladaron a sus hijos a escuelas donde solo había alumnos autóctonos. La administración adoptó distintas medidas, entre ellas, aumentar el número de profesorado en las escuelas con mayor número de inmigrantes... Sin embargo, estas medidas no convencieron a las familias y los problemas continuaron, llegando a denominarse escuelas blancas, aquellas cuyo alumnado autóctono superaba a la mitad de la población escolar, y escuelas negras, donde el número de inmigrantes era proporcionalmente mayoritario. En la última década del siglo XX, estos problemas se aminoraron y se fue instaurando una nueva concepción de la escuela como institución educativa donde se educaba a los alumnos en valores y en las normas necesarias para poder desarrollarse en una sociedad multiforme y contribuir a una buena convivencia (Bakker, Noordman y Rietveld-van Wingerden, 2010).

La ley de Educación Básica incorporó la etapa de Educación Infantil a la etapa de Educación Básica Inferior, en lo que se conoce hasta hoy como Educación Primaria⁸⁰, que comprende la educación de los alumnos de 5 a 12 años. Este cambio respondía principalmente al éxito que la Educación Infantil había ido alcanzando hasta esta época. Además, siguiendo la idea de las escuelas Jena, se dividió en dos niveles: inferior y superior.

⁷⁷ *Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs*.

⁷⁸ *Kleine verzuiling*.

⁷⁹ *Wet op het basisonderwijs*.

⁸⁰ *Basisonderwijs*.

La ley introdujo el término ampliación del cuidado o escuelas comunitarias⁸¹ por el que se defendía la inclusión e integración de alumnos con necesidades educativas en las escuelas ordinarias, siempre que la situación concreta del alumno no lo impidiera. Además, se fueron introduciendo los grupos de nivel, como los propuestos por las escuelas Jena, especialmente para cálculo y lengua. Surgieron, asimismo, las escuelas amplias⁸² que ofrecían, además de una educación regular, actividades extraescolares, apoyo en las casas a los alumnos, educación de adultos y diversos deportes.

Todo esto supuso, también, la fusión de la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria.

Sirvió, asimismo, como marco legal para el desarrollo de una educación plural, un enfoque que se ajustaba mejor al carácter multicultural que se había ido formando en la sociedad holandesa y que, de un modo u otro, suponía un fin con la neutralidad pasiva que había definido a la escuela holandesa del siglo XX (Braster, 2006).

Los grandes cambios acaecidos durante este siglo en la educación trajeron, además, consigo un refinamiento de la sociedad y actuaron como vehículo de cambio social. Así lo recoge Bert Creemers:

Desde 1900 hasta la actualidad, el sistema escolar holandés pasó de ser una institución de élite a ser accesible a toda la población. Se hizo realidad el ideal de la enseñanza pública. De forma gradual, la enseñanza se convertía en un vehículo de cambio social. Era el motor de una movilidad social vertical y masiva que influyó drásticamente en la estática estructura social. En este sentido, la contribución de la enseñanza a la emancipación de grupos de población, que se encontraban a finales de este siglo en una posición menos favorable (2005, p.91).

Este recorrido retrospectivo de la educación holandesa hasta la llegada del siglo XXI permite señalar diversas consideraciones; por un lado, la ya mencionada diversidad en la oferta educativa en todas las etapas; además, la destacada coeducación presente, aunque en distinta medida, desde los inicios de la escolarización y, por último, la gran autonomía que han ido ganando los centros y que ha impulsado una gran libertad educativa para la puesta en marcha de distintas teorías pedagógicas.

3.2. CONTEXTO ESCOLAR

3.2.1. Administración y financiación del sistema educativo

La administración de la educación en Holanda responde a un modelo descentralizado. De acuerdo con los últimos informes de la OCDE, se trata del país más descentralizado en materia educativa entre todos los que componen esta organización. La responsabilidad administrativa del

⁸¹ Zorgverbreiding.

⁸² Brede school.

sistema está compartida entre el Gobierno central, las autoridades locales y las propias escuelas. No obstante, el 86% de las decisiones educativas se toman en los centros (OECD, 2013a).

La autoridad superior responsable del sistema escolar es el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia a través de sus tres Direcciones Generales: La Dirección General de Educación Superior, la Formación Profesional y Educación de Adultos, Ciencia y Emancipación⁸³ (DGHBWE); la Dirección General de Educación Primaria y Secundaria⁸⁴ (DGPV); y la Secretaría de Cultura y Medios de Comunicación⁸⁵ (DGCM).

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (OCW) es el máximo responsable de la estructura y el control financiero de la educación. Dicho Ministerio tiene a su cargo la administración de las instituciones públicas, la inspección, la evaluación y el apoyo y asesoramiento al estudiante a través de sus distintas agencias: la Agencia Económica y de Estadística Educativa⁸⁶ (DUO), el Consejo Asesor para la Ciencia y la Tecnología⁸⁷ (AWT), la Inspección Educativa⁸⁸ (Ivho) y el Consejo de Educación⁸⁹ (OR)⁹⁰.

El Gobierno central es responsable de la elaboración y aplicación de leyes y decretos, encargándose de las labores ejecutivas y de la promoción de la innovación educativa. El Ministerio posee competencia en las siguientes decisiones (Eurydice, 2013):

- Definición de los tipos de escuela que existen en el país.
- Establecimiento de estándares de calidad.
- Duración de los cursos en cada tipo de escuela.
- El contenido curricular de algunas escuelas y el máximo y el mínimo de los tiempos de enseñanza.
- Normativa sobre ratio alumnos-clase.
- Acuerdos en cuanto a los exámenes prescriptivos del alumnado y estándares en las pruebas de evaluación nacionales.
- Estándares de formación del profesorado.
- Tiempo máximo de trabajo del profesorado, salarios y regulación de todo el marco legal del que participa el profesorado.
- Acuerdos en la admisión de alumnos en escuelas especiales y de Secundaria.
- Participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

⁸³ *Hoger onderwijs, Beroeps- en Volwasseneneducatie, Wetenschap en Emancipatiebeleid.*

⁸⁴ *Primair en Voortgezet onderwijs.*

⁸⁵ *Cultuur en media.*

⁸⁶ *De Dienst Uitvoering Onderwijs.*

⁸⁷ *Adviesraad voor het Wetenschaps en Technologiebeleid.*

⁸⁸ *Inspectie van het onderwijs.*

⁸⁹ *De Onderwijsraad.*

⁹⁰ *Besluit van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 19 februari 2008, nr. P&O/2007/53275, houdende vaststelling van het Organisatie- en mandaatbesluit OCW 2008.*

- Normativa para fundar o cerrar una escuela.

Por lo que se refiere a las autoridades locales, pueden mencionarse las atribuciones de las provincias y los municipios. Cada provincia⁹¹ vela por la disponibilidad de un determinado número de escuelas públicas y actúa como órgano consultivo para la fundación de las escuelas. Es, además, el órgano de apelación para las escuelas privadas con respecto a las decisiones tomadas por las autoridades municipales a través del Comité Regional de Referencia⁹². Se encarga también de coordinar los planes de actuación para combatir el abandono escolar temprano.

Las autoridades municipales⁹³ tienen encomendadas las siguientes funciones⁹⁴:

- Diseñar planes de mejora y su financiación en las escuelas.
- Diseñar y defender planes de promoción de escuelas nuevas.
- Destinar recursos para promocionar la equidad educativa y diseñar planes de mejora que compensen las desigualdades en materia educativa.
- Destinar ciertos recursos económicos a determinados tipos de educación de adultos.
- Poner en marcha la legislación vigente en cuanto al transporte del alumnado teniendo en cuenta sus propios criterios y las condiciones existentes.
- Velar por la puesta en marcha de la legislación educativa vigente.
- Llevar un registro de las cifras de abandono escolar temprano.

El último nivel de competencia administrativa recae en las escuelas. En Holanda existen centros públicos y privados con financiación pública. Las escuelas públicas tienen como misión la promoción de la educación en nombre del Estado, están abiertas a todo el alumnado y están sujetas a las regulaciones públicas. Las escuelas privadas basan, generalmente, su enseñanza en ideologías religiosas o teorías pedagógicas determinadas, poseen el derecho de denegar la admisión de aquellos alumnos cuyas familias no se subscriban a la creencia religiosa o a la ideología en la que se basa su enseñanza y están sujetas a regulaciones privadas, aunque están financiadas por el Estado (Eurydice, 2013). A pesar de lo anterior, ambas poseen prácticamente los mismos derechos y deberes y reciben los mismos subsidios del Estado, gracias al principio de igualdad financiera.

Las escuelas públicas están dirigidas por la autoridad local⁹⁵ o junta escolar y las escuelas privadas, principalmente, por fundaciones que designan a sus propios miembros o asociaciones. En

⁹¹ *Regionaal expertisecentra.*

⁹² *Regionale verwijzingscommissies.*

⁹³ *Centrale Dienst.*

⁹⁴ Las funciones que se recogen a lo largo de este apartado están reguladas por distintos artículos de las leyes: *Wet op het Primair Onderwijs (WPO)*, *Wet op de Expertisecentra (WEC)* y *Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO)*.

⁹⁵ *Openbaar Public Bestuur.*

ambos casos, están bajo la supervisión de la autoridad competente⁹⁶, el órgano ejecutivo de la Administración municipal.

La junta escolar en las escuelas públicas se presenta bajo diversas formas: una comisión de gobierno, una corporación legal, una persona que cumpla los requisitos legales o una fundación. En el caso de las escuelas privadas esta junta escolar puede estar formada por diferentes miembros: padres, representantes del municipio, de la iglesia... siempre con una persona legal que figura como máximo responsable, con el compromiso de promover la educación sin ánimo de lucro.

Generalmente cada autoridad competente se ocupa de más de una escuela. El número de escuelas que se agrupan bajo un mismo mandato depende principalmente del número de alumnado. La autoridad competente es nombrada por el inspector y no existe ninguna regulación sobre el tiempo máximo que pueda permanecer en ese el puesto, está siempre sujeto a la supervisión del Servicio de Inspección, que podrá cesar su puesto cuando lo considere oportuno. Se encarga de la gestión y gobierno de las escuelas. No obstante, las autoridades competentes pueden decidir si delegan de forma oficial o no sus competencias en los centros en todas las áreas de gestión (Eurydice, 2012a).

En el caso de las escuelas públicas, el ejecutivo municipal puede actuar como autoridad competente o puede delegar esta competencia en otro organismo público, tal como un comité de gobierno, un organismo designado al efecto, una persona jurídica o una fundación.

Los centros escolares en los Países Bajos se caracterizan principalmente por su gran autonomía en cuanto a su gestión administrativa y económica. No existe normativa ni recomendación alguna sobre ámbitos de decisión en los centros. Gozan, además, de plena autonomía para incrementar sus ingresos privados a través de donaciones, búsqueda de patrocinadores o arrendamiento de las instalaciones del centro. Además, si se les ha delegado esta facultad, tienen autonomía incluso para suscribir préstamos (Eurydice, 2012a).

Cada escuela o grupo de escuelas bajo la misma dirección posee autonomía en relación a los siguientes ámbitos de decisión (Eurydice, 2013):

- Puesta en marcha de la escuela.
- Contratación de profesorado y del personal de apoyo.
- Gestión del presupuesto.
- Aspectos metodológicos y responsabilidad en cuanto al currículo.
- Elección de las materias optativas.
- Asignación de periodos de enseñanza a las diferentes materias.
- Disciplina.

⁹⁶ *Bevoegd gezag*.

- Decisiones internas sobre el nivel de participación del profesorado, familias y alumnado.
- Definición y desarrollo de las actividades extraescolares, cooperación con los diferentes organismos, participación en diversos proyectos, otros usos de las instalaciones...

En cada una de las escuelas existen órganos de gobierno unipersonales y colegiados, así como órganos de coordinación pedagógica.

Como *órganos unipersonales de gobierno*, los centros de Educación Primaria cuentan con un director que se encarga de organizar el día a día de la escuela. Además del director existen uno o más subdirectores que comparten responsabilidades con él. Cada autoridad competente establece las funciones que el director ha de llevar a cabo.

En líneas generales, las responsabilidades habituales del director son:

- El funcionamiento de la escuela.
- Promoción de la puesta en marcha de las programaciones y el cumplimiento de las leyes de enseñanza.
- La organización de la escuela.
- Atención a los asuntos internos.
- Apoyo en la planificación y en la puesta en marcha de los presupuestos.
- Relaciones con los distintos organismos.
- Docencia, siempre que no se le haya eximido de ello.
- Acatar cualquier otro deber que le encomiende cualquier autoridad superior.

La escuela holandesa cuenta también con dos *órganos de carácter colegiado*, el Claustro de profesores y el Consejo Escolar. El Consejo está formado por representantes de profesores y padres y sus funciones incluyen la aprobación de determinados asuntos de gran importancia referentes a cada escuela, como horarios escolares, tipo de jornada, posibles modificaciones del calendario escolar, programaciones anuales... El director lleva las propuestas al Consejo Escolar y en él se debaten y se aprueban.

Finalmente, en los centros pueden diferenciarse los *órganos de coordinación pedagógica*, entre los que destaca la figura del coordinador de ciclo, que es el encargado de velar por su organización y buen funcionamiento. A la vez, existe un coordinador interno, encargado de los alumnos con necesidades educativas especiales que necesitan apoyo. Dicho coordinador también orienta y asesora sobre los niveles alcanzados en el alumnado de la escuela, detectando posibles alumnos con problemas de aprendizaje y facilitando la cohesión entre los distintos grupos.

En este sistema descentralizado en el que las escuelas gozan de gran autonomía, es el director quien tiene la responsabilidad última de promover el desarrollo educativo de los alumnos y el

desarrollo profesional del profesorado. Asimismo, se debe recalcar que son los padres los que eligen el centro en el que escolarizan a sus hijos:

Los padres todavía pueden elegir centro, pero en caso de gran demanda de plazas, los centros pueden utilizar un sistema de sorteo, que puede hacer que los padres no consigan el centro elegido en primera opción. Además, los municipios a veces utilizan el código postal como criterio de adscripción de los alumnos a los centros (...). Los padres tienen derecho a acudir a la justicia para recurrir estas decisiones. (Eurydice, 2012a, p.35).

3.2.2. Estructura y funcionamiento del sistema educativo

La educación obligatoria en Holanda abarca de los 5 a los 16 años⁹⁷, ambos incluidos, y hasta los 18 años en el caso de aquellos alumnos que no hayan obtenido un diploma a la edad de 16⁹⁸. Se distribuye en diferentes niveles.

La **Educación Infantil** es el primer nivel de enseñanza, no tiene carácter obligatorio, abarca desde los 0 a los 5 años y no cuenta con un currículo específico. La mayoría de los alumnos en Holanda van a la escuela desde los 4 años, este curso suele estar integrado en las escuelas de Educación Primaria.

La educación antes de los 4 años tiene un carácter asistencial y se puede llevar a cabo de modo formal o informal. El aprendizaje formal se encuentra regulado por la Ley del Cuidado del Niño y la Calidad de los Grupos de Juego (Wkkg)⁹⁹ y se lleva a cabo en diversas modalidades: en guarderías¹⁰⁰, en casas de padres o madres de acogida¹⁰¹, en centros fuera de la escuela¹⁰² y en guarderías comunitarias con la participación de los padres¹⁰³. El aprendizaje informal incluye la labor de cuidadores, así como grupos de juego¹⁰⁴ y organizaciones de cuidado de alumnos en los periodos no lectivos¹⁰⁵. Los grupos de juego es una de las opciones a las que más familias recurren, por ello en 2016, el Gobierno tiene previsto incluirlos dentro de la educación formal, de tal forma que las familias puedan beneficiarse de ayudas económicas y además, su calidad pueda estar regulada por ley.

A pesar de no existir un currículo prescrito, la Educación Infantil tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo del niño a través del juego. Los encargados de esta educación están obligados a elaborar distintas políticas sobre el desarrollo infantil y oportunidades de aprendizaje en consulta con los comités de padres. Estas decisiones reflejan aspectos referentes al tamaño y distribución de los

⁹⁷ La obligatoriedad se halla recogida en el Acta de Educación de 1969: *Leerplicht Wet*.

⁹⁸ *Kwalificatieplicht*.

⁹⁹ *Wet op 9 juli 2004 op het kinderopvang en kwaliteitseisen peuterspeelzaal* que modifica algunos aspectos de la Ley del cuidado de la infancia: *Kinderopvang wet*.

¹⁰⁰ *Kinderdag*.

¹⁰¹ *Gastouder*.

¹⁰² *Buitenschoolse opvang*.

¹⁰³ *Ouderparticipatiecrèches*.

¹⁰⁴ *Peuterspeelzaal*.

¹⁰⁵ *Tussenschoolse opvang*.

grupos, metodología, oportunidades de desarrollo personal y social, así como de juego y tipo de apoyo ofertado a los educadores.

Los gastos educativos son compartidos entre la Administración, los trabajadores y las familias. Existen ayudas económicas para las familias que no puedan hacerse cargo de estos gastos.

Las escuelas infantiles están obligadas a cumplir ciertos requisitos establecidos en la ley Wkkg, entre los que se encuentran: la necesidad de personal cualificado, garantizar la apertura al menos durante 10 horas semanales y no superar la ratio de 16 alumnos cada dos educadores. El Servicio de Salud Municipal¹⁰⁶ es el encargado de velar por su cumplimiento. Existe, además, un registro nacional de centros de cuidado de la infancia¹⁰⁷ (LRK) en el que se encuentran aquellos centros que cumplen los principios de calidad.

Por último, la educación preescolar¹⁰⁸ (VVE) ofertada desde el Ministerio y gestionada por las autoridades municipales, tiene como fin apoyar a los alumnos con necesidades educativas específicas de 2 a 6 años y prevenir posibles problemas en su futuro desarrollo escolar. Estos programas abarcan el trabajo en las áreas de desarrollo del lenguaje, capacidades aritméticas básicas, habilidades motrices y habilidades socio-emocionales¹⁰⁹.

La **Educación Primaria** tiene carácter obligatorio y gratuito, con independencia del tipo de escuela a la que el alumno asista. Habitualmente los alumnos se incorporan a esta etapa en el momento en que cumplen 4 años. Está regulada por la Ley de Educación Primaria (WPO). Dura ocho años y se distribuye en tres ciclos. El ciclo inicial¹¹⁰ (grupos 1 y 2), el ciclo medio¹¹¹ (grupos 3, 4 y 5) y el ciclo superior¹¹² (grupos 6, 7 y 8).

Los objetivos principales de esta etapa se dirigen a favorecer el desarrollo cognitivo, creativo, social, emocional y físico de los niños¹¹³.

La enseñanza de este nivel puede impartirse en:

- Escuelas públicas¹¹⁴.
- Escuelas privadas¹¹⁵: centros que se identifican con una ideología religiosa.

¹⁰⁶ *De Gemeentelijke Gezondheidsdienst.*

¹⁰⁷ *Landelijk Register Kinderopvang.*

¹⁰⁸ *Voor en vroegschoolse onderwijs.*

¹⁰⁹ Medida recogida en la Ley OKE, *Wet op 1 augustus, 2010 op de Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie.*

¹¹⁰ *Onderbouw.*

¹¹¹ *Middenbouw.*

¹¹² *Bovenbouw.*

¹¹³ Recogido en las Leyes WPO y WEC.

¹¹⁴ *Openbare basisscholen.*

¹¹⁵ *Bijzondere onderwijs.*

- Escuelas privadas generales¹¹⁶: centros también privados pero que ponen en marcha determinadas pedagogías, como las escuelas Montessori, Dalton o Jena.
- Escuelas colaborativas¹¹⁷. En las que se da una fusión entre distintos tipos de titularidad y de filosofías pedagógicas o religiones.
- Escuelas comunitarias¹¹⁸, donde se combina la educación ordinaria con distintas actividades extraescolares, abiertas también a las familias y a los vecinos del centro.
- Escuelas especiales de Educación Primaria y Secundaria¹¹⁹.

Generalmente, solo asisten a la escuela especial aquellos alumnos que tienen excesivas dificultades con el aprendizaje y seguimiento de las clases, aun teniendo apoyo de profesorado específico. La escuela ordinaria y la escuela especial de Educación Primaria comparten los mismos objetivos generales y ambas se rigen por la misma legislación. Lo que las diferencia principalmente es el tiempo, los alumnos en la escuela especial pueden acabar la etapa de Educación Primaria a los catorce años, así como la flexibilidad en la puesta en marcha del currículo escolar. En agosto de 2014 entrará en vigor la Ley de la Educación Apropiaada¹²⁰, por la que se asegura el apoyo adecuado para cualquier alumno con necesidades educativas especiales, primando, siempre que sea posible, que éste se dé dentro del entorno educativo ordinario.

Las etapas de Educación Primaria y Secundaria son gratuitas a excepción de algunos gastos como la compra de materiales complementarios educativos: atlas, diccionarios, etc. En esta etapa los libros escolares son gratuitos. Se trata de una medida reciente, por la cual el Gobierno concede una cantidad fija por alumno a cada escuela para que ésta adquiera los libros y materiales que considere oportunos. Cada escuela pide, además, una aportación voluntaria a los padres para financiar actividades extraescolares, festivales... que varía dependiendo del centro.

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia holandés, a través del *Instituto de Desarrollo Curricular*¹²¹ (SLO), es el encargado de diseñar el currículo, que para Educación Primaria recoge los cincuenta y ocho objetivos generales básicos¹²² que todo alumno debe alcanzar al acabar la etapa. En la formulación de estos objetivos generales se plasma el área con la que tienen más relación y en la que sería más apropiado su trabajo, el enfoque que subyace a estos objetivos y algunos apuntes organizativos. En el preámbulo aparecen tres anotaciones clave que sirven como aclaración sobre el concepto de este currículo:

¹¹⁶ *Algemeen Bijzondere scholen.*

¹¹⁷ *Samenwerkingsschool.*

¹¹⁸ *Scholen voor special basisonderwijs en scholen voor speciaal onderwijs.*

¹¹⁹ *Speciale Scholen voor Basisonderwijs.*

¹²⁰ *Wet Passend Onderwijs.*

¹²¹ *Intituut voor Leerplan-Ontwikkeling – SLO.*

¹²² *Kerndoelen* que se encuentran reflejados en la disposición legal de marzo de 2006 que modifica algunos aspectos de la Ley de Educación Primaria, 1998.

En primer lugar, los objetivos indican a dónde se debe llegar, pero, en ningún caso, la manera de alcanzarlos. Estos objetivos básicos no hacen referencia a didáctica alguna. Teniendo en cuenta el carácter de la Educación Primaria, los profesores deben estimular la curiosidad natural del alumnado, a la vez que dar respuesta a las necesidades de desarrollo y comunicativas de éste a través de tareas estructuradas y desafíos que promuevan un desarrollo educativo pleno.

En segundo lugar, los objetivos y los contenidos deben estar interconectados y, además, guardar relación con la vida diaria y el mundo cercano del alumnado. Todos los objetivos han de ser trabajados de forma global, no limitándose únicamente al área en la que aparecen descritos.

En tercer y último lugar, los objetivos que se refieren a técnicas de aprendizaje, tales como estrategias, reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, impresión sobre los propios pensamientos y sentimientos, trabajo de la información, respeto hacia las opiniones propias y ajenas... deben ser tenidos en cuenta con especial atención. (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006a, pp. 7-9).

Las áreas de enseñanza que se contemplan son las siguientes:

- Neerlandés.
- Inglés.
- Frisón (solo para aquellas escuelas situadas en la provincia nórdica de Frisia).
- Aritmética y Matemáticas.
- Conocimiento de Uno Mismo y del Medio (incluye: Geografía, Historia, Ciencia y Tecnología y Educación Vial).
- Expresión Artística (incluye: Dibujo, Música, Dramatización, Baile y Habilidades Manuales).
- Educación Física.

Las áreas que mayor atención reciben y para las que se formulan un mayor número de objetivos a alcanzar son las referentes a la Lengua Neerlandesa, Aritmética y Matemáticas y Conocimiento de Uno Mismo y del Medio. Todas ellas son impartidas por un maestro generalista, excepto el área de Educación Física en los ciclos superiores, que puede ser impartida por un maestro especialista.

“Los centros gozan de total libertad para fijar la asignación de las materias durante toda la educación obligatoria” (Eurydice, 2012a, p.145), aumentando o reduciendo el número de horas lectivas en un ciclo según se considere más apropiado. La única restricción a este respecto es el número mínimo de horas anuales que debe dedicarse a cada área, que viene prescrito por ley. Además, cada escuela es libre y responsable de la metodología que pone en práctica para la consecución de estos objetivos.

El SLO es la institución holandesa encargada de proporcionar asesoramiento para la puesta en marcha de los objetivos y los contenidos de aprendizaje de todos los niveles a lo largo de todo el territorio holandés. Asimismo, se encarga de impulsar la innovación y el desarrollo educativo.

Desarrolla modelos educativos diferentes para que cada escuela decida posteriormente sobre su aplicación. Su principal tarea es el desarrollo, la innovación y la divulgación de información sobre el currículo (Egido, 2011a).

Puesto que los objetivos generales son poco específicos, una de las labores del SLO es ofrecer a los profesores una guía en la que aparecen para cada materia unos objetivos intermedios¹²³ y algunos criterios que permitan la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde su puesta en práctica al comienzo de la escolaridad hasta la consecución de los mismos. Dichos criterios, sin ser obligatorios, son una guía para aquel profesorado que quiera hacer uso de ellos y constituyen la base sobre la cual las editoriales crean sus proyectos de enseñanza de las diferentes áreas.

El SLO cuenta, además, con un departamento específico conocido como Centro Nacional de Información sobre los Materiales de Enseñanza¹²⁴, cuya labor es asesorar al profesorado sobre los materiales de enseñanza existentes en el mercado holandés. Se encarga también de la elaboración y publicación de guías en las que aparece reflejada la comparativa de los diferentes métodos de enseñanza por área curricular y materia, así como las novedades del mercado.

La duración de la jornada escolar es competencia de las comunidades educativas que diseñan sus horarios en función de las necesidades específicas y deseos de su contexto escolar. Tanto los horarios como la jornada escolar deben estar supervisados por el Servicio de Inspección antes de ponerse en marcha.

Cada escuela o cada grupo de escuelas que dependan de una misma autoridad competente diseña un plan de enseñanza-aprendizaje que deben renovar cada cuatro años. En él se describen: su política educativa, la plantilla de personal y la garantía de la calidad en los asuntos internos de la propia escuela. El Servicio de Inspección se encarga de revisar dicho plan. Asimismo, los centros deben redactar una programación anual en la que concretan estos objetivos generales, detalles sobre la contribución voluntaria de las familias y derechos y obligaciones de padres y alumnos... Este último plan debe ser aprobado por el sector de padres que pertenecen al Consejo Escolar.

La mayoría de las escuelas informan a las familias y a la Inspección de forma regular sobre el progreso de su alumnado en cada materia a través de boletines o informes escritos. Asimismo, al finalizar los distintos cursos, las escuelas, generalmente, llevan a cabo una evaluación externa, realizada por el Instituto Nacional de Medición Cito¹²⁵, un organismo de carácter privado encargado del diseño de pruebas de evaluación que midan los resultados finales de cada alumno y los de la escuela. Existe, además, la opción de usar estos resultados como barómetro de la calidad educativa, ya que permiten comparar resultados entre escuelas. Asimismo, el Ministerio encarga a Cito la

¹²³ *Tussen doelen.*

¹²⁴ *Nationaal Informatiecentrum voor Leermiddelen,- NICL.*

¹²⁵ *Cito instituut voor toetsontwikkeling.*

evaluación periódica del rendimiento¹²⁶ (PPON) del alumnado de Educación Primaria en las distintas áreas, una evaluación nacional de la calidad de la educación con un interés especial en las áreas de Neerlandés y Matemáticas.

Tras finalizar esta etapa y superar los objetivos, recogidos por ley para la misma, los alumnos reciben un informe en el que aparece su nivel de consecución de los objetivos y su potencial. En cuanto a la promoción del alumnado, no existen disposiciones legales que indiquen cuándo un alumno no debe promocionar al siguiente curso, es la propia escuela la que establece sus criterios de evaluación y la que decide sobre ellos. La repetición de curso se suele evitar, siempre que sea posible, ya que prima, por encima de todo, el objetivo de asegurar un proceso de enseñanza gradual y lineal.

Al finalizar la etapa de Educación Primaria, cada alumno debe ser asesorado y orientado hacia un itinerario concreto de Educación Secundaria. Este asesoramiento se basa en pruebas que miden tanto el nivel de conocimientos como la capacidad de aprendizaje del alumno. Generalmente, para la elaboración del informe de asesoramiento las escuelas suelen usar las pruebas diseñadas para tal fin por Cito. Sobre estos resultados, sumados a la trayectoria educativa del alumno, intereses y motivaciones, se aconseja a los padres el itinerario más adecuado para sus hijos y se informa a la Inspección sobre los resultados de cada escuela. Dichos resultados se hacen públicos.

Finalmente, para completar la visión de esta etapa educativa, se hace referencia a la agenda publicada por el Consejo de Educación Primaria¹²⁷ en febrero de 2014, conocida como *Política de la Agenda educativa 2014-2018*¹²⁸, en ella se propone realizar un trabajo en cuatro áreas principalmente (Primair Onderwijsraad, 2014):

- La orientación de las instalaciones educativas hacia los intereses de los alumnos.
- Las posibilidades de la innovación tecnológica.
- La enseñanza y el aprendizaje en un ambiente académico.
- La profesionalización de los equipos directivos como motor de cambio.

Tras la etapa de Educación Primaria, se inicia la **Educación Secundaria**, gratuita y obligatoria para todos los alumnos. Este nivel tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo de los alumnos, con atención y respeto a la variedad religiosa, filosófica y a los valores sociales que existen en la sociedad holandesa y con un énfasis especial en el conocimiento y las habilidades necesarias para funcionar bien en la sociedad como individuo, ciudadano y trabajador. Está regulada por la Ley de Educación Secundaria (WVO).

¹²⁶ *Peilingsonderzoek in het onderwijs.*

¹²⁷ *Primair Onderwijsraad.*

¹²⁸ *Beleidsagenda 2014-2018.*

La Educación Secundaria holandesa presenta diferentes modalidades y, dependiendo de las mismas, diferente duración. La conveniencia de cursar un itinerario u otro viene recomendada desde la escuela primaria, como se ha referido anteriormente.

Estas modalidades se agrupan en diferentes tipos de escuelas. Mientras algunas de ellas ofrecen los tres itinerarios, otras están más centradas en dos o en uno. En cuanto a las modalidades se distinguen las siguientes:

- **Educación Pre-universitaria** (VWO) ¹²⁹ cuya duración es de seis años. Comprende las edades de los 12 a los 18 años y tiene como objetivo preparar a los alumnos en conocimientos y en habilidades para su ingreso en la universidad. Existen dos tipos de escuelas: el *gymnasium* y el *atheneum*. El *gymnasium* oferta una educación en lenguas clásicas, mientras que en el *atheneum* los alumnos no cursan lenguas clásicas.
- **Educación Secundaria General** (HAVO) ¹³⁰ cuya duración es de cinco años, abarcando las edades de los 12 a los 17 años. El alumnado recibe una formación que le permite continuar en las escuelas superiores profesionales (HBO).
- **Educación Secundaria Profesional** (VMBO) ¹³¹, su duración es también de seis años, divididos en un primer nivel de cuatro, en el que los alumnos reciben una formación básica, además de cursar el currículo general, y un segundo nivel, de dos años, mucho más específico, en el que se ofrece una gran variedad de formaciones. Dentro de la Formación Profesional, existen cuatro itinerarios:
 - *Formación Profesional Básica* (BB) ¹³²
 - *Programa Profesional* (KB) ¹³³
 - *Programa Combinado* (GL) ¹³⁴
 - *Programa Teórico* (TL) ¹³⁵
- **Formación práctica** (PRO) ¹³⁶. Representa el nivel más bajo y está destinado a alumnos con necesidades educativas especiales que tengan un cociente intelectual por debajo de 80. Su objetivo principal es dotar a estos alumnos de estrategias que les permitan llevar una vida independiente, así como trabajar ciertos valores para que contribuyan a la sociedad como ciudadanos responsables y hagan un uso adecuado de su ocio y tiempo libre. Dura seis años, hasta que el alumnado alcanza la mayoría de edad.

¹²⁹ Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs.

¹³⁰ Hooger Algemeen Voortgezet Onderwijs.

¹³¹ Voorbereidend en Middlebaar Beropsonderwijs.

¹³² Basisberoepsgerichte leerweg.

¹³³ Kaderberoepsgerichte leerweg.

¹³⁴ Gemengde leerweg.

¹³⁵ Theoretische leerweg.

¹³⁶ Praktijkonderwijs.

Además existen escuelas de Educación Secundaria Especial¹³⁷ y escuelas para deportistas de élite¹³⁸, en las que se puede combinar la formación deportiva con la formación académica en cualquiera de los itinerarios de Educación Secundaria.

Desde 2003 se han flexibilizado los itinerarios, de tal forma que un alumno puede cambiar de itinerario, siempre y cuando cumpla los requisitos en cuestión de equivalencias establecidos por el Gobierno central. No obstante, la mayoría de las escuelas ofertan cursos puente de uno o dos años de duración, en los que los alumnos realizan al principio de la etapa una combinación de asignaturas de al menos dos itinerarios con el objetivo de apoyar la toma de decisiones en este aspecto.

En cualquiera de sus especialidades, la Educación Secundaria distingue entre nivel inferior¹³⁹ y superior¹⁴⁰. Los dos primeros años de VMBO y los tres primeros años de HAVO y VWO constituyen el nivel inferior, en el que el énfasis se pone en la adquisición de conocimientos y habilidades básicas dentro de un currículo integrado. En el nivel superior el objetivo principal es favorecer el aprendizaje autónomo y responsable del estudiante, intentando garantizar una cohesión entre las materias y los métodos de enseñanza, buscando que éstos últimos sean acordes a aquellos que se promueven en las etapas superiores.

En el nivel inferior de Educación Secundaria, al menos dos tercios de la jornada escolar debe estar enfocada a la consecución de los objetivos generales¹⁴¹, que “describen en términos generales lo que todos los alumnos de entre 12 y 14 años deben aprender¹⁴²” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006b, p. 3). Tal y como ocurre con los objetivos de la Educación Primaria, en su formulación se incluyen, además, las características de las áreas de conocimiento en las que se engloban los cincuenta y ocho objetivos y las características metodológicas que incluyen seis requisitos de calidad hacia los que debe dirigirse la educación en esta etapa, que son los siguientes (Ibíd., 2006b):

- Aprendizaje activo y, cada vez, más autónomo.
- Aprendizaje global.
- Aprendizaje orientado hacia el conocimiento de uno mismo y de la sociedad.
- Trabajo en equipo.
- Entorno de aprendizaje seguro, saludable y que suponga un reto de aprendizaje.
- Aprendizaje continuo.

Las materias que comprende el currículo de esta etapa son:

¹³⁷ Voortgezet speciaal onderwijs scholen.

¹³⁸ Topsport talentscholen.

¹³⁹ Onderbouw.

¹⁴⁰ Bovenbouw o tweede fase.

¹⁴¹ Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs.

¹⁴² In globale termen is beschreven wat alle jongeren van 12 tot 14 jaar moeten leren.

- Neerlandés.
- Inglés.
- Aritmética y Matemáticas.
- Hombre y Naturaleza.
- Hombre y Sociedad.
- Arte y Cultura.
- Movimiento y Deporte.

El currículo está sujeto a unos requisitos que deben ser cumplidos:

- Aprendizaje de una segunda lengua (francés, alemán, español, árabe o turco) en el itinerario de Educación Secundaria Profesional en todas sus ramas, excepto en la Profesional Básica.
- Aprendizaje de una segunda y tercera lengua en los itinerarios de Educación Secundaria General y Educación Secundaria Pre-universitaria (generalmente una a elegir entre: francés o alemán y otra a elegir entre: español, italiano, ruso, árabe o turco).
- Aprendizaje de latín y griego en el *gymnasium*.
- Aprendizaje de las asignaturas de investigación.
- Aprendizaje de frisón en la provincia Frisia.
- Los elementos necesarios que garanticen la continuidad del aprendizaje y los que cada escuela crea convenientes para asegurar su filosofía (como sus valores religiosos, énfasis en el deporte...).
- Asegurar la coherencia y la cohesión entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria en su nivel inferior y éste último con el nivel superior.

A cada centro le corresponde la decisión sobre cómo se trabajan los objetivos: en materias proyectos, áreas de aprendizaje o de forma individualizada según el tipo de itinerario. En total se pueden ofertar, a lo largo de esta etapa, las siguientes materias: Geografía, Artes Visuales, Biología, Arte Dramático, Economía, Historia, Educación Artística, Música, Química, Tecnología, Aritmética y Matemáticas, Cuidado de Uno Mismo, Latín y Griego, Alemán, Inglés, Francés y Educación Física y Movimiento (SLO, 2014). Existen unos requisitos especiales para esta última asignatura con el fin de garantizar su puesta en marcha en cada uno de los cursos de este nivel inferior, así como su adecuada distribución a lo largo del horario semanal (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006c).

Los centros también poseen autonomía para establecer las pautas metodológicas básicas, elegir los recursos educativos y decidir qué es lo que se va a enseñar durante el tercer año de los itinerarios HAVO y VWO, con el apoyo y ayuda de las publicaciones realizadas por el SLO. Estos planes deben estar supervisados por el Servicio de Inspección, a la vez que deben mostrar que han incluido todos

los objetivos del currículo y garantizar que los alumnos pasen al nivel superior preparados de forma adecuada.

Al finalizar el nivel inferior de los estudios de Secundaria, el profesorado aconseja a los alumnos cuál es opción más adecuada para cada uno de ellos, teniendo en cuenta sus capacidades, habilidades e intereses. Los estudiantes que suspenden un mismo año escolar dos veces deben cambiarse a otra opción que exija un menor esfuerzo académico (State University, s.f.).

En el nivel superior de Educación Secundaria, cada itinerario y cada rama tienen su propio currículo, adaptado a sus necesidades específicas. En dicho currículo se especifican las áreas de aprendizaje y, de forma general, la carga horaria que debe dedicarse a cada grupo de asignaturas durante el año escolar, así como las cuatro modalidades para HAVO y VWO: cultura y sociedad, economía y sociedad, ciencia y salud y ciencia y tecnología. En los últimos años se viene desarrollando una nueva modalidad de escolarización para ambos itinerarios el *technasium*, donde la investigación y el desarrollo son las dos áreas de trabajo principales.

Los estudiantes deben cursar unas asignaturas obligatorias¹⁴³ y unas específicas¹⁴⁴ en función de la modalidad elegida.

Al igual que en Educación Primaria, cada centro o cada grupo de centros que dependan de una misma autoridad competente debe diseñar un plan de enseñanza-aprendizaje que debe ser renovado cada cuatro años, así como una programación anual.

Al finalizar la Educación Secundaria los alumnos tienen que realizar un examen final que consta de dos partes: una prueba interna, realizada y corregida por la escuela, y otra externa, realizada a nivel nacional por un organismo externo, generalmente Cito (Eurydice, 2012a). Los contenidos que se van a examinar en cada parte están aprobados por el Ministerio, al igual que el número de pruebas de las que consta el examen nacional y su duración. Cada escuela posee autonomía en el diseño de estas pruebas, que posteriormente deben ser aprobadas por el Servicio de Inspección, al igual que el cálculo de la puntuación de los resultados, el peso que tiene en la nota final y las oportunidades que se ofrecen para pasar dichas pruebas. No todas las asignaturas son evaluadas mediante el examen nacional.

Esta prueba tiene lugar en mayo. Aquellos alumnos que no la superen pueden repetirlo en junio y en agosto. Desde agosto de 2007 las escuelas pueden permitir a los alumnos hacer algunas de las pruebas durante el penúltimo año.

¹⁴³ *Gemeenschappelijk deel.*

¹⁴⁴ *Profieldeel.*

Finalmente, con los resultados de ambas pruebas, el profesor se encarga de elaborar la media y expedir la nota final. Para obtener el certificado de Educación Secundaria, cada alumno debe haber superado con éxito un porcentaje mínimo de asignaturas.

Los alumnos que no pasan el examen final pueden elegir entre repetir el último año, ir a un Instituto de Educación Secundaria General para adultos o estudiar para el examen nacional.

En mayo de 2011, el Gobierno puso en marcha el *Plan de Acción para mejorar la Educación Secundaria*¹⁴⁵, que recoge una serie de medidas que permiten aumentar la calidad de esta etapa educativa y que engloba tres líneas de actuación (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011a):

- Trabajo orientado a un mejor rendimiento, principalmente en las áreas de Neerlandés y Matemáticas.
- Fomento de la calidad de los centros y de la ambición de los alumnos.
- Fortalecer el proceso de toma de decisiones en cuanto a los distintos itinerarios.

Algunos de los planes de acción para la consecución de estas medidas son, entre otros:

- Las escuelas llevarán un registro detallado del rendimiento del alumnado.
- Al final del nivel inferior, los estudiantes realizarán una prueba de evaluación externa en las áreas de Matemáticas, Neerlandés e Inglés.
- Los centros diseñarán distintas medidas que estimulen a los alumnos con altas capacidades.

Finalmente, la etapa de *Educación Superior* comprende la *Educación Superior Profesional* (HBO)¹⁴⁶ y la *Educación Universitaria* (WO)¹⁴⁷.

La Escuela de Educación Superior Profesional¹⁴⁸ imparte formación teórica y práctica en diversos campos y prepara a los estudiantes para diferentes trabajos, generalmente de categoría media o alta, entre los que se encuentran los estudios de profesorado de Educación Primaria.

La Universidad¹⁴⁹ combina la investigación y la formación en disciplinas académicas. Tiene una perspectiva esencialmente académica, prepara para trabajos de alta categoría y además tiene como objetivo generar nuevos conocimientos. A la universidad pueden acceder solamente aquellos alumnos que poseen el título de Educación Secundaria en VWO o aquellos que hayan acabado determinados estudios en la Escuela de Educación Superior Profesional.

¹⁴⁵ Actieplan Beter Presteren.

¹⁴⁶ Hoger Beroepsonderwijs.

¹⁴⁷ Wetenschappelijk Onderwijs.

¹⁴⁸ Se lleva a cabo en Hogescholen.

¹⁴⁹ Universiteit.

También existe la Universidad Abierta (OU)¹⁵⁰, que, desde 1894, imparte la enseñanza superior a distancia. Dicha universidad permite al alumno cursar estudios superiores, bien pertenecientes a las escuelas de Educación Superior o a las universidades, sin ningún requisito de admisión y siguiendo su propio ritmo de aprendizaje.

La estructura de los estudios, adaptada al Plan Bolonia, comprende tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. El título de Grado en la Educación Superior Profesional dura cuatro años, aunque recientemente se ha añadido una nueva modalidad¹⁵¹ por la que el estudiante puede cursar un programa de tres años con salida al mercado laboral. El título de Grado universitario comprende cuatro años a los que se le pueden sumar un año, año y medio o dos años más para conseguir el título de Máster¹⁵².

Los estudios superiores dependen principalmente del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, si bien, a su vez algunos de sus estudios tienen el apoyo del Ministerio de Agricultura, Naturaleza y Calidad de la Comida. El currículo depende por completo de cada institución.

Existen tres tipos diferentes de instituciones que ofertan estudios superiores en función de su financiación (Eurydice, 2013):

- Instituciones que reciben subsidios del Gobierno, a través del Ministerio, y ajustan sus planes de estudios a estas ayudas. En Holanda hay alrededor de cincuenta escuelas superiores y catorce universidades, incluyendo la Universidad Abierta.
- Instituciones que se acogen a la ley vigente pero no reciben ninguna financiación del Gobierno. Tienen la libertad de elegir sus propias tarifas y su política de admisión.
- Instituciones privadas que no se acogen a la normativa del Gobierno ni a la legislación vigente. Es el caso de las universidades internacionales y las escuelas de negocios.

Las instituciones de Educación Superior cuentan con un sistema central de admisión. Los alumnos deben inscribirse en cualquier curso en la universidad que deseen, haciendo un listado en el que indican sus preferencias en el *Organismo Central de Solicitudes y Suscripciones de Educación Superior*¹⁵³ a través del *Grupo de Información y Gestión*.

El proceso de selección se lleva a cabo de la siguiente manera¹⁵⁴:

¹⁵⁰ Open universiteit.

¹⁵¹ Associate-degreeprogramma.

¹⁵² Regulada por: Wet van 10 juli 2013 tot wijziging van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en enkele andere wetten in verband met de uitvoering van diverse maatregelen, aangekondigd in de Strategische Agenda Hoger onderwijs, Onderzoek en Wetenschap.

¹⁵³ CBAP: Het Centraal Bureau Aanmelding en Plaatsing que depende de la agencia DUO del Ministerio.

¹⁵⁴ La regulación de los procesos de selección de alumnado se recoge en el reglamento *Wijziging van de Regeling aanmelding en selectie hoger onderwijs van de 6 maart 2009* que modifica los reglamentos anteriores.

- La solicitud de aquellos alumnos con una media de ocho o superior en los exámenes finales de Educación Secundaria es automáticamente admitida.
- Los alumnos restantes deben participar en la asignación de las plazas mediante concurso de méritos. Una referencia fundamental para ello es la nota del examen final de Educación Secundaria.
- Por último, tiene lugar una selección descentralizada en la que las Instituciones establecen sus propios criterios de selección.

Cualquier alumno que tenga más de dieciocho años y que no haya superado el examen final de Educación Secundaria puede acceder a la Educación Superior a través de la Universidad Abierta. Asimismo, los alumnos mayores de 21 años que quieran ser admitidos en la universidad estando en posesión de determinados requisitos, deberán pasar una prueba específica realizada por la institución en la que se solicite la admisión, conocida como *colloquium doctum*.

Las universidades, en casos excepcionales, pueden hacer exámenes de entrada específicos. Generalmente suelen hacerlos aquellas que necesitan unas habilidades concretas para el desempeño profesional. Además, aquellas instituciones que poseen un número determinado de plazas pueden poner en marcha sus propios procesos de selección adicionales a los mencionados.

Los alumnos de Educación Superior deben pagar una cantidad fija anualmente como tasa de matrícula. Dicha cantidad la dictamina el Gobierno, siendo igual para cualquier estudio. Sobre esta cantidad el Gobierno puede aplicar reducciones a los alumnos que posean determinadas condiciones sociofamiliares.

El Gobierno ha puesto en marcha una serie de medidas encaminadas a mejorar la calidad de la Educación Superior (2013-2016), recogidas en la *Agenda Estratégica para la Educación Superior, la Investigación y la Ciencia*¹⁵⁵ con las que se promueve principalmente (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013):

- Mayor especialización de las instituciones de Educación Superior.
- Garantizar una oferta educativa que se adapte a las necesidades de los alumnos con el fin principal de prevenir la deserción del alumnado.
- La puesta en marcha de distintos planes de financiación de estos estudios.

¹⁵⁵ *Strategische Agenda Hoger onderwijs, Onderzoek en Wetenschap.*

3.2.3. Indicadores de resultados

En este apartado se presenta un análisis de la participación de Holanda en las distintas pruebas de evaluación llevadas a cabo por los diferentes organismos internacionales con el fin de obtener una visión sobre el rendimiento del sistema educativo holandés.

Holanda ha participado desde sus inicios en los distintos proyectos puestos en marcha por la OCDE, la Unión Europea y por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)¹⁵⁶, una asociación independiente, cuyos miembros son universidades, institutos o agencias ministeriales que representan el sistema educativo de su país y que se dedican a la investigación sobre evaluación educativa.

La OCDE cuenta con una larga trayectoria en el desarrollo de estudios internacionales a gran escala en el ámbito de la educación. Entre ellos, el conocido Programa Internacional de la Evaluación de Estudiantes (PISA)¹⁵⁷ que da muestra de las competencias de los estudiantes de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias o el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)¹⁵⁸ que tiene como objetivo ofrecer información sobre los procesos educativos en los distintos países.

En este mismo ámbito, la IEA realiza el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS)¹⁵⁹ que evalúa el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4º de la enseñanza básica y lo complementa con el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS)¹⁶⁰ que valora el rendimiento en las áreas de matemáticas y ciencias de los alumnos de 4º y 8º curso de la enseñanza básica.

Los datos de los estudios mencionados reflejan, en líneas generales, un alto desempeño de los estudiantes holandeses, principalmente en matemáticas y comprensión lectora, y ligeramente inferior en lo referente al conocimiento científico. Su rendimiento es superior al de la mayoría de los países europeos participantes y, aunque bajan algún escalón, los estudiantes holandeses se sitúan también entre los mejores a nivel mundial, por debajo de algunos países asiáticos.

La tabla 3.1 muestra las puntuaciones obtenidas por Holanda en los distintos estudios internacionales a lo largo de las últimas décadas. Los promedios globales se expresan en una escala con rango de 0 a 1.000, con una referencia central de 500 puntos y una desviación típica de 100, que permanece estable a lo largo de los diferentes ciclos de cada estudio (MECD, 2013c).

¹⁵⁶ *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

¹⁵⁷ *Programme for International Student Assessment.*

¹⁵⁸ *Teaching and Learning International Survey.*

¹⁵⁹ *Progress in International Reading Literacy Study.*

¹⁶⁰ *Trends in International Mathematics and Science Study.*

Tabla 3.1. Resultados de los estudiantes holandeses en las distintas ediciones de los estudios TIMSS, PIRLS y PISA¹⁶¹

		MATEMÁTICAS		CIENCIAS		COMPREENSIÓN LECTORA	
		Puntuación	Posición	Puntuación	Posición	Puntuación	Posición
TIMSS 1995 ¹⁶²	4	557	6° (26)	577	5° (26)		
	8	541	9° (41)	560	6° (41)		
TIMSS 1999 ¹⁶³	4	-	-	-	-		
	8	540	7° (38)	545	6° (38)		
TIMSS 2003	4	540	6° (25)	525	10° (25)		
	8	536	7° (45)	536	8° (45)		
TIMSS 2007	4	535	9° (36)	523	17° (36)		
	8	-	-	-	-		
TIMSS 2011	4	540	12° (50)	531	14° (50)		
	8	-	-	-	-		
PIRLS 2001						554	2° (35)
PIRLS 2006						547	11° (40)
PIRLS 2011						546	13° (45)
PISA 2000 ¹⁶⁴		546		529		532	
PISA 2003		538	4° (41)	524	8° (41)	513	9° (41)
PISA 2006		521	5° (57)	525	9° (57)	507	11° (56)
PISA 2009		526	11° (65)	522	11° (65)	508	10° (65)
PISA 2012		523	10° (65)	522	14° (65)	511	15° (65)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD y Mullis et al. en las distintas ediciones de sus estudios.

A continuación se analizan en profundidad los resultados obtenidos en la última edición de PIRLS y TIMSS. De acuerdo con estos datos, Holanda se sitúa actualmente entre los doce países con mejores resultados en matemáticas, entre los trece mejores en comprensión lectora y entre los catorce mejores en cuanto al dominio de conocimientos científicos. La diferencia con los países asiáticos, que ocupan los primeros puestos en el ranking, es realmente grande en las tres destrezas e incluso continúa siendo importante si se compara con algunos países europeos como Finlandia (véanse anexos 3.1-3.3).

A pesar de este buen desempeño, los resultados holandeses han experimentado un continuo descenso en los últimos años, aunque los estudios TIMSS 2011 parecen marcar una ruptura con esta tendencia y muestran un pequeño repunte en las áreas de matemáticas y ciencias. No obstante, dicho

¹⁶¹ En la columna de posiciones de la tabla se han tenido en cuenta algunos de los sistemas educativos distintos dentro de países que desde los inicios de estas evaluaciones han participado por separado, por ejemplo, las comunidades flamencas y valonas de Bélgica o Hong-Kong SAR.

¹⁶² La edición TIMSS 1995 tomó los datos de dos muestras distintas para cada una de las etapas estudiadas. En cuanto a la etapa de Primaria evaluó los conocimientos de los alumnos de los cursos 3° y 4° y para Educación Secundaria, hizo lo mismo pero tomando los datos de los estudiantes de 1° y 2°. Para facilitar comparaciones posteriores, en esta tabla se presentan los datos de TIMSS 1995 pertenecientes al alumnado de 4° de Educación Primaria y a 2° de Educación Secundaria.

¹⁶³ TIMSS 1999 solamente evaluó el rendimiento del alumnado de 2° de Educación Secundaria.

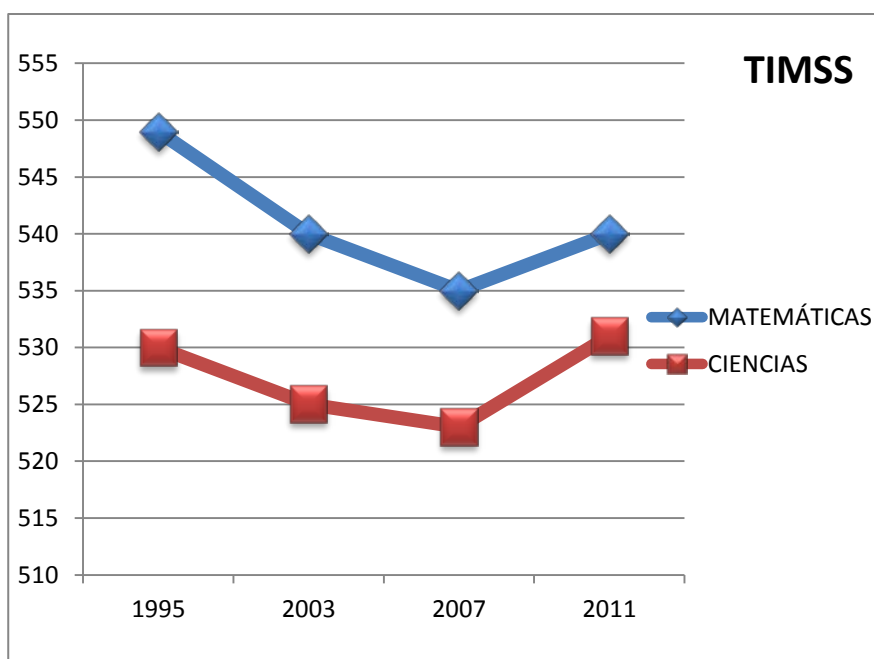
¹⁶⁴ Holanda participó en la primera edición de PISA, sin embargo sus resultados no aparecen en los informes finales, ya que la tasa de respuesta fue demasiado baja para dar confianza sobre la fiabilidad de la representación de los datos obtenidos con el nivel de exactitud y precisión requerida en PISA 2000. Al no cumplir con la cobertura requerida, el consorcio PISA realizó una serie de análisis complementarios que confirmaron que los datos obtenidos podían ser utilizados en análisis relacionales (OCDE, 2001).

repunte no es lo suficientemente importante como para alcanzar los resultados que se obtuvieron en las distintas áreas durante la primera edición de estas evaluaciones.

PIRLS 2011 revela que los alumnos holandeses obtuvieron un resultado un punto inferior al de la última edición en comprensión lectora. Así recogen Meelissen et al. ese continuo decrecimiento de las puntuaciones: “además de una caída en los rankings, Holanda también muestra un ligero descenso en la puntuación media desde 2001¹⁶⁵” (2012a, p.22).

Sin embargo, al analizar los resultados de la última edición de TIMSS se puede observar una mejoría en matemáticas de cinco puntos y de ocho puntos en ciencias. A pesar de ello, cabe destacar que por primera vez desde 1995, Holanda no se sitúa en esta evaluación entre los diez mejores países en el dominio de las matemáticas, lo que ha sido su punto fuerte a lo largo de todas las ediciones previas. Este dato puede deberse al incremento del número de países participantes (Meelissen et al., 2012a). Estos resultados son una de las principales preocupaciones del país, tal y como lo refieren Meelissen et al., “se trata de uno de los pocos países que desde 1995 no ha conseguido mejorar su nivel de matemáticas. Muchos otros países sí muestran un aumento en sus puntuaciones¹⁶⁶” (2012a, p.59). Las figuras 3.1 y 3.2 muestran la evolución de los resultados de PIRLS y TIMSS.

Figura 3.1. Evolución de los resultados holandeses en las distintas ediciones de los estudios TIMSS

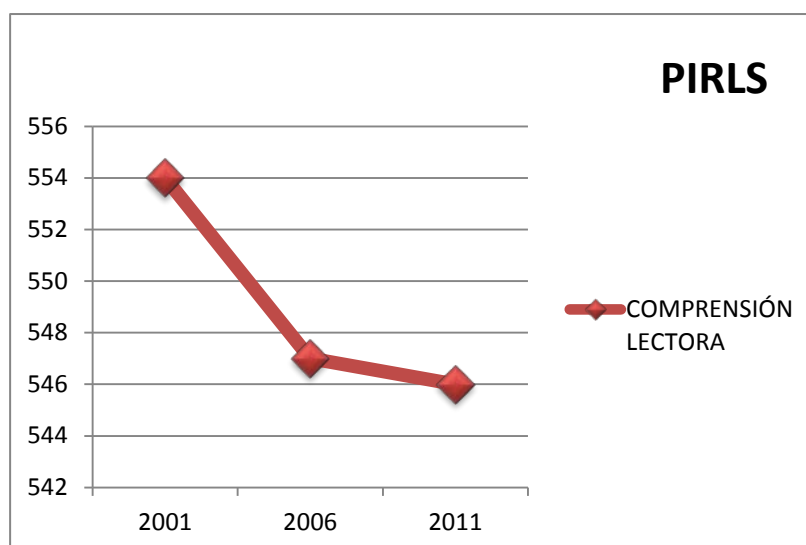


Elaboración propia a partir de los datos de Mullis et al, 2012b.

¹⁶⁵ Naast een daling in de ranking laat Nederland ook een lichte absolute daling zien in de gemiddelde score sinds 2001.

¹⁶⁶ Een punt van zorg is dat Nederland één van de weinige landen is die sinds 1995 het rekenniveau niet (significant) heeft kunnen verbeteren. Veel andere landen laten wel een stijging zien.

Figura 3.2. Evolución de los resultados holandeses en las distintas ediciones de los estudios PIRLS



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Mullis et al, 2012a.

TIMSS se organiza en torno a dos dimensiones: una dimensión de contenido y otra cognitiva. En cada una de ellas evalúa distintos dominios. Los dominios cognitivos para ciencias y matemáticas son conocer, aplicar y razonar. Los contenidos para matemáticas son: números, formas y mediciones geométricas y representación de datos; y para ciencias: ciencias de la vida, ciencias físicas y ciencias de la tierra. Las tablas 3.2 refleja los distintos contenidos y dominios cognitivos evaluados en y TIMSS 2011, así como las puntuaciones obtenidas en cada uno de ellos por el alumnado holandés.

Tabla 3.2. Resultados holandeses en los distintos contenidos y destrezas evaluadas por TIMSS 2011

	TIMSS 2011			
	MATEMÁTICAS		CIENCIAS	
Dominios de contenido	Números	543	Ciencias de la vida	537
	Formas y mediciones geométricas	524	Ciencias físicas	536
	Representación de datos	559	Ciencias de la tierra	525
Dominios cognitivos	Conocer	537	Conocer	528
	Aplicar	540	Aplicar	534
	Razonar	543	Razonar	532

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Meelissen et al., 2012b.

Al analizar los resultados de matemáticas por dominios, se observa que la variabilidad entre las puntuaciones entre los dominios de contenido y la puntuación global es bastante alta. Asimismo, la dispersión entre los resultados de los distintos dominios es muy grande, con mejores resultados en representación de datos, seguido por números y en último lugar, por las formas y mediciones

geométricas. Entre las áreas de mejor y peor rendimiento existe una diferencia de treinta y cinco puntos.

En cuanto a ciencias, los alumnos holandeses consiguen mayor puntuación en el dominio de ciencias de la vida, que es la tendencia habitual para la mayoría de los países (MECD, 2013c). Muy seguido de las ciencias físicas y por último, de las ciencias de la tierra, donde muestran un peor rendimiento. El informe sobre TIMSS 2011 señala que la mejoría global de los resultados holandeses en esta edición se debe principalmente a un mejor rendimiento en los conocimientos relacionados con las ciencias físicas (Mullis et al., 2012b; 2012c).

En la misma línea, el estudio PIRLS evalúa dos propósitos de lectura: la lectura como experiencia literaria y la lectura para adquisición y uso de la información, para los que distingue dos dimensiones: obtener información y hacer inferencias directas. La tabla 3.3 muestra los distintos propósitos y procesos evaluados en PIRLS y TIMSS 2011, así como las puntuaciones obtenidas en cada uno de ellos por los alumnos holandeses.

Tabla 3.3. Resultados holandeses en los distintos contenidos y destrezas evaluadas por PIRLS 2011

	PIRLS 2011	
Propósitos de lectura	Experiencia literaria	545
	Adquisición y uso de la información	547
Procesos de comprensión	Obtener información y hacer inferencias	549
	Interpretar, integrar y evaluar	543

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Meelissen et al., 2012a.

Un análisis de los distintos resultados obtenidos en los dominios de PIRLS 2011 muestra que no se detectan diferencias significativas entre la puntuación global y la de cada propósito de lectura, aunque hay una ligera preferencia hacia los textos informativos. La diferencia en los procesos es de seis puntos, con un rendimiento ligeramente superior en la escala de obtener información y hacer inferencias.

Un estudio con mayor profundidad permite ver que el currículo holandés parece ajustarse relativamente bien a las áreas de conocimiento que se evalúan en estos estudios. A pesar de ello, los expertos apuntan a tres dominios de contenido que se trabajan en menor medida en los planes de estudios: las formas y mediciones geométricas en matemáticas y los conocimientos de ciencias físicas y de la tierra en ciencias (Meelissen et al., 2012a).

La distribución del alumnado por niveles de rendimiento en los estudios TIMSS y PIRLS 2011 se presenta en la tabla 3.4.

Tabla 3.4. Proporción de alumnado holandés que ha superado satisfactoriamente cada uno de los niveles de competencia establecidos por el IEA en lectura, matemáticas y ciencias en TIMSS-PIRLS 2011¹⁶⁷

	Muy bajo ≤400	Bajo 475-400	Intermedio 550-475	Alto 625-550	Avanzado ≤625
Lectura		10%	42%	41%	7%
Matemáticas	1%	11%	44%	39%	5%
Ciencias	1%	13%	49%	34%	3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2013c.

Los resultados por niveles permiten comprobar que actualmente el sistema educativo holandés resulta ser uno de los más equitativos, ya que la práctica totalidad del alumnado alcanza los niveles mínimos en las tres competencias evaluadas por PIRLS y TIMSS (Mullis et al., 2012a; 2012b; 2012c). Sin embargo, hay pocos estudiantes que alcancen el nivel superior, tendencia que ha decaído en este último informe si se compara con los primeros (Mullis et al., 2012a; 2012b; 2012c). Aunque no muchos alumnos logran situarse en el nivel avanzado, los porcentajes de alumnos en el nivel intermedio y bajo son realmente muy parecidos a los de los exitosos países del este asiático (Mullis et al., 2012a; 2012b; 2012c). Así recogía este fenómeno la prensa holandesa: “La educación holandesa ha conseguido un gran logro: en ninguna parte del mundo los estudiantes más débiles consiguen tan buenos resultados como en nuestro país¹⁶⁸” (cit. en Meelissen et al., 2012b, p.2).

Por último, cabe advertir que las distintas ediciones de PIRLS y TIMSS muestran una tendencia hacia un dominio ligeramente superior de los niños holandeses en el área de matemáticas y ciencias. No obstante, cuando se trata de la comprensión lectora, esta situación invierte su orden y las niñas parecen obtener mejores resultados (Mullis et al., 2012a; 2012b; 2012c), tal y como muestra la tabla 3.5.

Tabla 3.5. Puntuaciones obtenidas por el alumnado español diferenciadas por género en lectura, matemáticas y ciencias en TIMSS-PIRLS 2011

	Comprensión lectora	Matemáticas	Ciencias
Chicos	543	544	537
Chicas	549	536	526

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2013c.

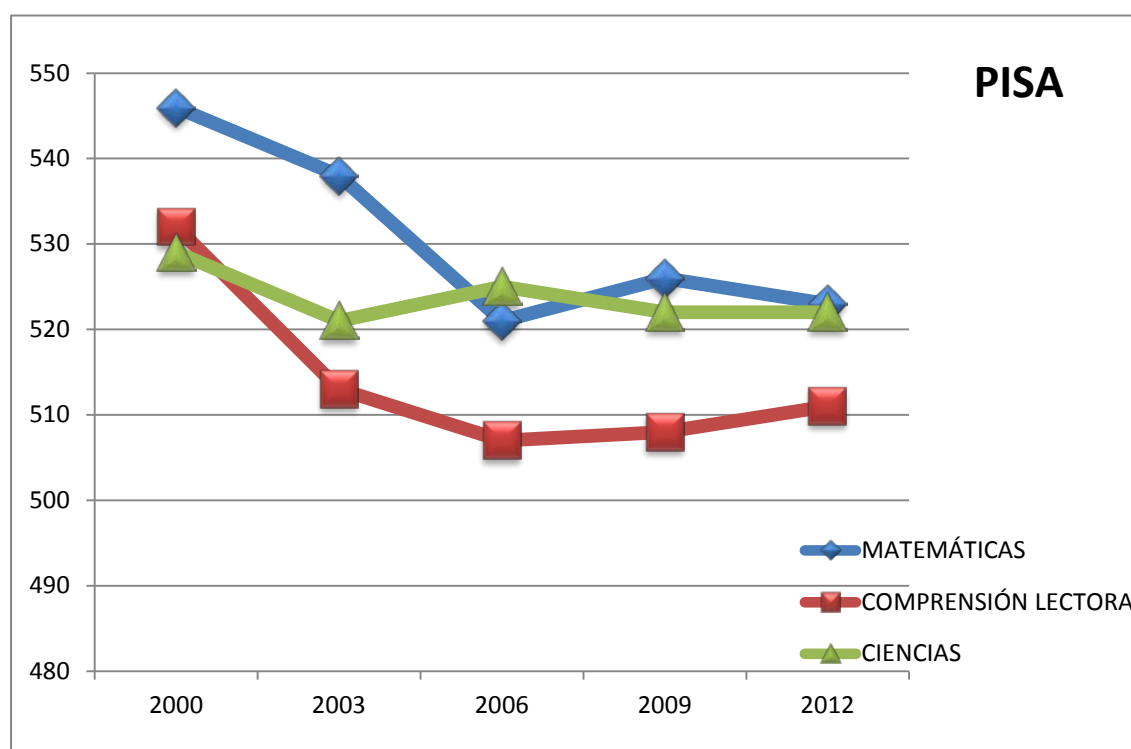
¹⁶⁷ Se muestra el porcentaje total de alumnado que ha superado cada uno de los niveles.

¹⁶⁸ *Het Nederlandse basisonderwijs heeft een geweldige prestatie geleverd: nergens ter wereld doen zwakke leerlingen het zo goed op de basisschool als in ons land.*

Los resultados de la última edición del informe PISA confirman la tendencia que hasta ahora se ha descrito en estas páginas. Estos datos muestran también un alto rendimiento de los alumnos holandeses de 15 años en las tres destrezas evaluadas. Los países del este asiático, junto con Corea y Japón, vuelven a ocupar los primeros puestos en PISA 2012 y aventajan considerablemente al resto de naciones (véanse anexos 3.3-3.6).

Tal y como sucede en TIMSS y PIRLS, se detecta un deterioro de los resultados a lo largo de las distintas ediciones de PISA (OECD, 2013b), especialmente desde sus inicios, cuando Holanda obtuvo sus mejores puntuaciones. No obstante, al analizar estos resultados, se debe tener en cuenta que la OCDE recomienda que la comparación entre las puntuaciones se realice entre las ediciones en las que coinciden las áreas centrales de la evaluación, que cada año varían. Durante la última edición el área principal de evaluación fueron las matemáticas, igual que en la edición de PISA 2003. La figura 3.3 muestra el deterioro en la evolución de los resultados obtenidos por el alumnado de los Países Bajos en las distintas ediciones de PISA para las tres destrezas evaluadas.

Figura 3.3. Evolución de los resultados holandeses en las distintas ediciones de los estudios PISA



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD, 2013b y MECD, 2013d.

A pesar de ello, Holanda ha conseguido situarse entre los diez mejores países en matemáticas, aventajando por primera vez incluso a Finlandia, que durante años se ha impuesto como el líder indiscutible (Cito, 2013, p. 29). Así lo recoge la prensa holandesa en sus titulares en el periódico *De Volkskrant* “la educación holandesa cae en el ranking mundial, excepto las puntuaciones en

matemáticas” (Lindhout, 2013). No obstante, las puntuaciones obtenidas en 2012 son tres puntos inferiores a las que se obtuvieron en la edición de 2009.

En cuanto al conocimiento de ciencias, Holanda se sitúa en PISA 2012 entre los catorce mejores países y su posición sigue siendo alta. A pesar de haber conservado la puntuación obtenida en la edición de 2009, ha bajado cinco puestos con respecto a esta última. Finlandia y Estonia son los dos únicos países europeos que poseen unos resultados significativamente superiores en este ámbito.

En lo referente a comprensión lectora, ocupa en PISA 2012 el puesto decimoquinto entre el conjunto de los países participantes y el décimo entre los países de la OCDE. A diferencia de la edición de 2009, pierde su puesto de país situado entre los diez mejores del mundo, aunque muestra, en esta edición, un ligero repunte en los resultados.

La tabla 3.6 muestra la distribución en niveles de rendimiento del alumnado holandés de 15 años según su competencia en las tres áreas evaluadas en PISA 2012.

Tabla 3.6. Distribución del alumnado holandés de 15 años en los distintos niveles de rendimiento según su competencia en matemáticas, lectura y ciencias en PISA 2012

MATEMÁTICAS							
	≤ Nivel 1 ≤ 357	Nivel 1 357-420	Nivel 2 420-482	Nivel 3 482-544	Nivel 4 544-607	Nivel 5 607-669	Nivel 6 669 ≤
	4%	11%	18%	24%	24%	15%	4%
CIENCIAS							
	≤ Nivel 1 ≤ 335	Nivel 1 335-409	Nivel 2 409-484	Nivel 3 484-559	Nivel 4 559-633	Nivel 5 633-708	Nivel 6 708 ≤
	3%	10%	20%	29%	26%	10%	1%
LECTURA							
≤ Nivel 1b ≤ 262	Nivel 1b 262-335	Nivel 1a 335-407	Nivel 2 407-480	Nivel 3 480-553	Nivel 4 553-626	Nivel 5 626-698	Nivel 6 698 ≤
1%	3%	10%	21%	29%	26%	9%	1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD, 2013b; Cito, 2013 y MECD, 2013d.

La última edición de PISA pone de manifiesto que la mayoría de los alumnos holandeses se sitúan en niveles medios y altos en cuanto al dominio de las tres destrezas. Además, existe un porcentaje muy bajo de alumnos que se encuentren en el nivel inferior en cualquiera de las áreas. Sin embargo, el porcentaje de alumnos excelentes con el que cuenta es muy bajo. Tal y como resume el informe realizado por Cito se puede afirmar que “Holanda tiene relativamente menos alumnos excelentes pero también menos alumnos con grandes dificultades (por debajo del nivel 1) en comparación con la media de los países de la OCDE¹⁶⁹” (2013, p.85). Si lo comparamos por destrezas, el mayor porcentaje de alumnos excelentes se halla en el área de matemáticas.

¹⁶⁹ *Nederland heeft relatief dus minder excellente leerlingen, maar ook minder extreem zwakke leerlingen (onder niveau 1) dan OESO-landen met vergelijkbare gemiddelden.*

Por último, en cuanto a los factores asociados al rendimiento, los alumnos puntúan ligeramente más alto en matemáticas y en ciencias, mientras que en lectura son las alumnas las que obtienen los mejores resultados. En todas las áreas puntúan mejor los alumnos cuya lengua de uso en el hogar es el neerlandés y peor aquellos que utilizan en esta circunstancia cualquier otra lengua diferente. Por otro lado, los estudiantes nacidos en el país obtienen resultados más altos que los inmigrantes tanto de primera como de segunda generación. Entre estos dos últimos grupos no existen diferencias significativas. A pesar de ello, tal y como recoge el informe elaborado por Cito, “los alumnos inmigrantes en Holanda puntúan más alto en general que en cualquiera de los otros países de la OCDE¹⁷⁰” (Cito, 2013, p.101). Además, el rendimiento de los alumnos es mejor cuanto mayor es el nivel educativo alcanzado por los padres y cuanto más alta es la categoría laboral de éstos. Por último, si se tiene en cuenta el denominado Índice de Desarrollo Educativo, un indicador que integra el rendimiento, la equidad y la calidad, propuesto por el profesor Antonio Villar (2013) y que se toma como referencia en el análisis español de los resultados de PISA 2012, el sistema educativo holandés se sitúa entre los más equitativos.

A la vista de estos resultados, se puede concluir que los alumnos holandeses muestran un alto rendimiento en las evaluaciones internacionales. Sin embargo, se ha detectado una paulatina disminución de sus puntuaciones desde que se pusieran en marcha las primeras ediciones de estas evaluaciones, principalmente en el área de matemáticas en Educación Secundaria y en lectura en la etapa de Educación Primaria. Lo cierto es que esta tendencia a la baja de los resultados viene preocupando ya desde hace tiempo a las autoridades holandesas, como señalan Van der Steeg, Vermeer y Lanse: “el nivel educativo holandés es alto, pero la calidad disminuye. Esto es preocupante, ya que la calidad de la educación es vital para el desempeño económico de un país¹⁷¹” (2011, p.3). No obstante, tal y como se recoge en el informe de la OCDE sobre los procesos de evaluación y valoración de los resultados de Holanda, “sería inapropiado concluir que los estudios internacionales muestran una evidencia del empeoramiento en el rendimiento de los estudiantes holandeses, aunque no sugieren ninguna mejora¹⁷²” (Ehren et al., 2012, p.34).

Este estudio de la OCDE apunta, además, que es posible que los cambios en los resultados estén relacionados con los cambios que en los últimos años se han producido en la composición de la población estudiantil, especialmente en lo que respecta a la reducción del número de alumnos inscritos en educación especial y en el consecuente aumento de alumnos con mayores dificultades en la educación regular, objeto de estudio de las evaluaciones externas internacionales (Ibíd., 2012).

¹⁷⁰ *Allochtone leerlingen in Nederland doen het overigens over het algemeen beter in Nederland dan in andere OESO-landen.*

¹⁷¹ *Het Nederlands onderwijs is van hoog niveau, maar de kwaliteit daalt. Dit is zorgelijk, want de kwaliteit van onderwijs is bepalend voor de economische prestaties van een land.*

¹⁷² *It would be inappropriate to conclude that the international comparative surveys provide evidence of worsening performance on the part of Dutch students, although they also do not suggest any improvement.*

Las políticas educativas de los Países Bajos se encuentran muy vinculadas a los resultados que se obtienen en estos estudios. Su dilatada historia se remonta a 1991, cuando participó por vez primera en el estudio de comprensión lectora que la IEA llevó a cabo, precursor del conocido PIRLS, donde de los 27 países participantes quedó en el puesto vigésimo primero, con una puntuación media de 485 (Glopper y Otter, 1993). Tales resultados pusieron en alerta al Ministerio, que diseñó una serie de medidas encaminadas a la mejora de esta destreza. El resultado fue realmente bueno, ya que los alumnos holandeses obtuvieron sus mejores puntuaciones en lectura en la primera edición de PIRLS (Meelissen et al., 2012a).

Desde ese momento, los resultados alcanzados en las evaluaciones internacionales han servido de guía para encauzar y poner en marcha las nuevas políticas educativas del país a través de distintos informes como *El sistema educativo holandés en perspectiva* elaborado en 2011 por Van der Steeg, Vermeer y Lanser, en el que se proponen una serie de medidas para atajar la disminución del nivel de los estudiantes holandeses e intentar desarrollar políticas que influyan en lo que ellos señalan como “la mayor área de mejora¹⁷³” (2011, p.3): el rendimiento de los alumnos excelentes. En él manifiestan que la inversión de dinero *per se* no es la solución, sino que ésta pasa por aspectos clave, como son la contratación de docentes cualificados o el aumento y mejora de la formación de los docentes, que en los últimos años se ha visto deteriorada. El informe recoge que “casi una de cada cinco clases en las escuelas secundarias son enseñadas por maestros no cualificados¹⁷⁴” (2011, p.17), un dato que señala la urgencia de esta intervención. Además, hacen hincapié en el aumento de los tiempos de enseñanza, ya que las escuelas holandesas invierten menos tiempo en la enseñanza de lectura, matemáticas y ciencias durante el nivel inferior de Educación Secundaria que sus escuelas homólogas del resto de los países de la OCDE, según los resultados de PISA 2009.

Asimismo, en un análisis de este decrecimiento de los resultados holandeses a lo largo de todas las ediciones de PISA, Kuiper y Van den Akker señalaron que existía una gran diferencia entre las habilidades que se evaluaban en el estudio PISA y los objetivos de Educación Secundaria, que en gran medida vienen determinados por el contenido de los libros de texto (cit. en Rey, O. 2011).

Como es de esperar, la interpretación de la posición de Holanda en estos estudios ha dado pie a numerosos debates en el país. El informe de la comisión parlamentaria de Innovación Educativa realizado en 2008¹⁷⁵, en el que uno de los apartados analizaba el rendimiento de los alumnos holandeses en las pruebas de evaluación internacionales, tendió a restarle importancia a los logros alcanzados, al tiempo que se encargó de subrayar la tendencia a la baja en los resultados (Ehren et al., 2012). Por ese motivo, las publicaciones posteriores donde se realzan los resultados de los alumnos

¹⁷³ *De grootste ruimte voor verbetering.*

¹⁷⁴ *Gemiddeld wordt bijna een op de vijf lessen in het voortgezet onderwijs gegeven door onbevoegde docenten.*

¹⁷⁵ *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen* realizó el informe *Tijd voor onderwijs* conocido como *Het rapport van de Commissie Dijsselbloem*.

holandeses se han topado, a partir de entonces, con “una gran incredulidad por parte de los medios de comunicación holandeses, ya que la opinión general holandesa es que la calidad de la educación es particularmente baja¹⁷⁶” (Ehren et al., 2012, p.36).

3.3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

3.3.1. Breve descripción del contexto lingüístico

En los Países Bajos se hablan principalmente dos lenguas: el neerlandés, lengua oficial de todo el país y el frisón¹⁷⁷, lengua cooficial hablada en la provincia de Frisia.

El neerlandés pertenece a la familia germánica de las lenguas, es hablada por más de 23 millones de personas en el mundo y es, además, lengua oficial en Bélgica (en las regiones de Flandes y Bruselas), Aruba, Curaçao, Sint Maarten y Surinam. Sin ser lengua oficial, es también hablada en algunas regiones del bajo Rin alemán y del norte de Francia. De tal modo, que ocupa el octavo lugar entre las lenguas más habladas de la Unión Europea (Nederlandse Taalunie, 2014).

Existen, además, numerosos dialectos. No hay un acuerdo científico sobre el número exacto. Lo cierto es que numerosos investigadores como Wilbert Heeringa, Peter Kleiweg, John Nerbonne y Martijn Wieling han recogido transcripciones fonéticas que les permiten hablar de hasta 613 formas diferentes de neerlandés a lo largo de los territorios de Flandes y Países Bajos. No obstante, gracias a compartir algunas características comunes en el lenguaje, se pueden diferenciar aproximadamente ocho áreas que comparten dialectos similares (Kleiweg, Nerbonne y Wieling, 2011):

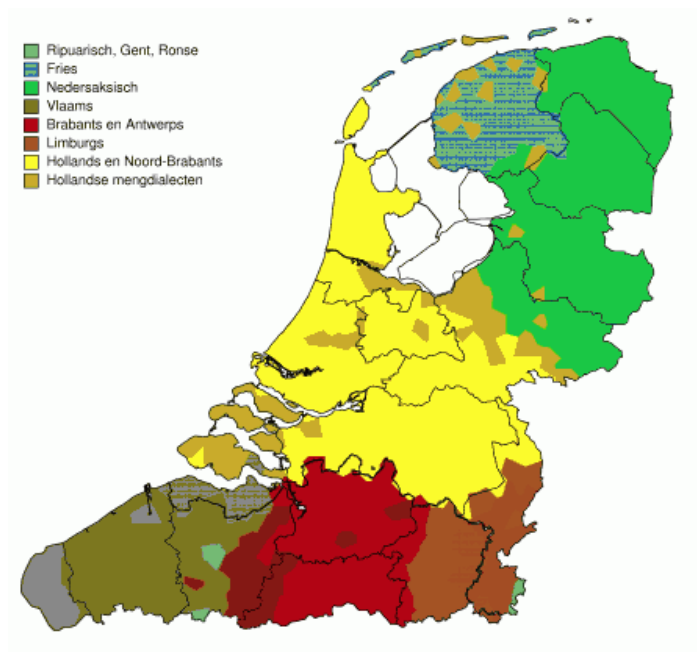
1. Ripuarisch, Gante y Ronse.
2. Frisia.
3. Bajo Sajón.
4. Flandes.
5. Brabante y Amberes.
6. Limburgo.
7. Holanda y Brabante Septentrional.
8. Mezcla de dialectos holandeses a lo largo del territorio.

A continuación, el siguiente mapa (figura 3.4) permite situar las distintas áreas:

¹⁷⁶ Was met by a lot of disbelief in the media, as the general opinion in the Netherlands is that the quality of education is particularly low.

¹⁷⁷ Fries.

Figura 3.4. Distribución de las áreas que comparten dialectos del neerlandés similares a lo largo de Flandes y Holanda



Fuente: Kleiweg, Nerbonne y Wieling, 2011, p.61.

De todos los dialectos nombrados anteriormente, la *Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales*¹⁷⁸ (*Carta Europea*) únicamente reconoce oficialmente como lenguas regionales: el bajo sajón¹⁷⁹ y el limburgués¹⁸⁰, aparte del frisón. Este reconocimiento permite que los municipios puedan regular una política propia en cuanto a la promoción de estas lenguas.

Además de lo anterior, la *Carta Europea* contempla también como lenguas no territoriales en Holanda: la lengua romaní, hablada por los gitanos, y el yídish, lengua de los judíos (Rijksoverheid, 2014).

El frisón queda por primera vez reconocida como lengua cooficial de la provincia de Frisia en 1995 por la Ley General del Derecho Administrativo¹⁸¹ (Taalunie, 2011).

Frisia se encuentra en el norte de los Países Bajos, es una provincia principalmente agrícola y no tan densamente poblada como el resto del país. Con 646.862 habitantes representa aproximadamente el 4% de la población holandesa (CBS, 2013). Es la única provincia oficialmente bilingüe, donde más de la mitad de sus habitantes hablan frisón como lengua materna. En 2014 entró

¹⁷⁸ Se trata de un acuerdo de los estados miembros del Consejo de Europa para la defensa y promoción de todas las lenguas de Europa que carecen de carácter oficial y que se encuentran en manifiesta debilidad.

¹⁷⁹ *Nedersaksisch*.

¹⁸⁰ *Limburgs*.

¹⁸¹ *Algemene Wet Bestuursrecht*.

en vigor la Ley del Uso del Frisón¹⁸², que tiene por objeto garantizar que todos los ciudadanos puedan ejercer su derecho a emplear su propia lengua, bien sea frisón o neerlandés, ante la justicia y la Administración Pública de la provincia Frisia. Además, regula la ampliación de las funciones de la *Academia de la lengua Frisia*¹⁸³ que se encarga principalmente de consensuar las reglas ortográficas de esta lengua.

El gobierno provincial lleva a cabo, cada cuatro años, un estudio sobre el frisón y su uso en la provincia con el fin de desarrollar una política lingüística apropiada. Este estudio denominado el *Atlas del frisón* vio la luz por primera vez en 2007. En su última edición, en 2011, revela que la mayoría de la población de la provincia Frisia comprende muy bien (65%) o bien (20%) esta lengua. Tres cuartas partes de la población lo habla bien (19%) o muy bien (45%) y además, dice poseer un nivel muy bueno o bueno en cuanto a la comprensión escrita de esta lengua. En contraste, solamente un 12% afirma dominar el frisón para expresarse por escrito (Provinsje Fryslân, 2011).

Un estudio en profundidad de las actitudes y el comportamiento de la población holandesa hacia las lenguas y su aprendizaje ayuda a completar la descripción del contexto lingüístico de los Países Bajos. Hasta la fecha no existen cifras oficiales sobre el número total de lenguas habladas en Holanda (Nortier, 2009; Extra, 2012), aunque pocas dudas caben a la hora de situar a Holanda como un país con un gran dominio de lenguas extranjeras.

Desde que el Consejo de Barcelona de 2002 reclamara acciones concretas para mejorar el dominio de las competencias lingüísticas básicas, la Unión Europea ha llevado a cabo diversas acciones encaminadas a tal fin. Entre estas iniciativas se encuentran las dos fuentes principales que permiten conocer el estado de la cuestión e ilustrar el contenido de esta parte: la encuesta *Eurobarómetro Especial (386) sobre los europeos y sus lenguas*, puesta en marcha por la Comisión Europea, cuya primera edición se llevó a cabo en 2001 y que se repitió en 2005 y en 2012 y la encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje (EADA) como parte del proyecto titulado *Encuesta sobre la Educación de Adultos*, coordinado por Eurostat y realizada cada cuatro años. Su principal fin es conocer las actividades de aprendizaje, los conocimientos lingüísticos e informáticos y la participación cultural de la población de los países miembros comprendida entre 25 y 64 años. Holanda ha participado por primera vez en 2011, durante la segunda edición de este proyecto.

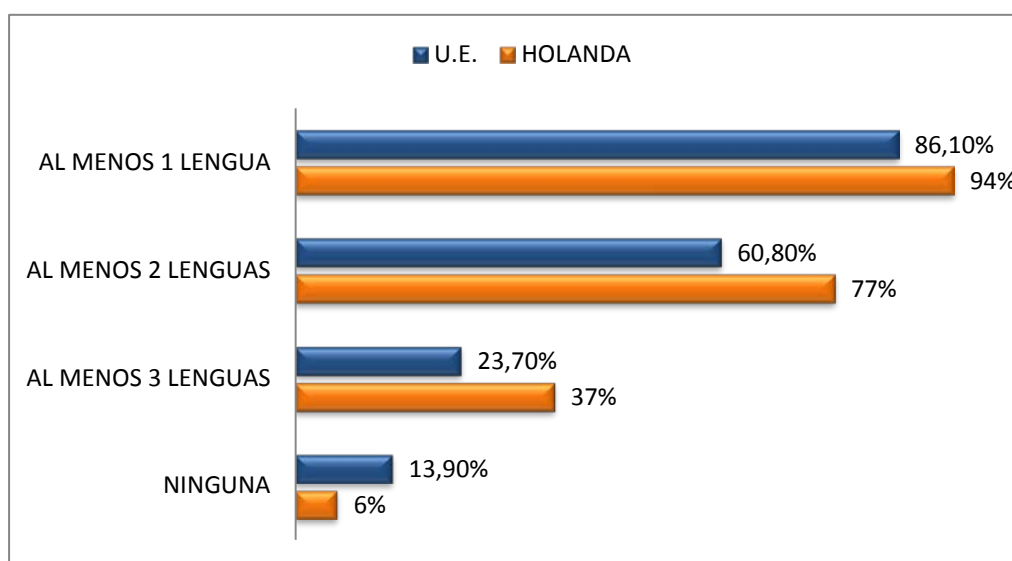
En primer lugar, en el análisis de la encuesta del Eurobarómetro 2012 (European Commission 2012c), la práctica totalidad de los holandeses declaran ser capaces de hablar, al menos, una lengua extranjera lo suficientemente bien como para mantener una conversación. Tres cuartas partes de ellos manifiestan dominar dos lenguas y una tercera parte hasta tres lenguas.

¹⁸² Wet, van 2 oktober 2013, van het gebruik Friese taal.

¹⁸³ Fryske Akademy.

En cuanto al porcentaje de población que manifiesta esta habilidad en al menos una lengua, Holanda adquiere, por debajo de Luxemburgo y Letonia, el resultado más alto entre los países de la Unión Europea. Asimismo, presenta el segundo porcentaje más elevado en cuanto al dominio de una segunda lengua. Los resultados en ambos casos se incrementaron ligeramente con respecto a los datos que mostraba la encuesta del Eurobarómetro de 2005. Además, disminuyó en tres puntos el escaso porcentaje de personas que no hablaban ningún idioma en esta circunstancia. La figura 3.5 ilustra este contenido y muestra la diferencia existente con la media de la UE.

Figura 3.5. Porcentaje de adultos holandeses que conocen una o varias lenguas extranjeras lo suficientemente bien como para mantener una conversación en comparación con la media de la Unión Europea

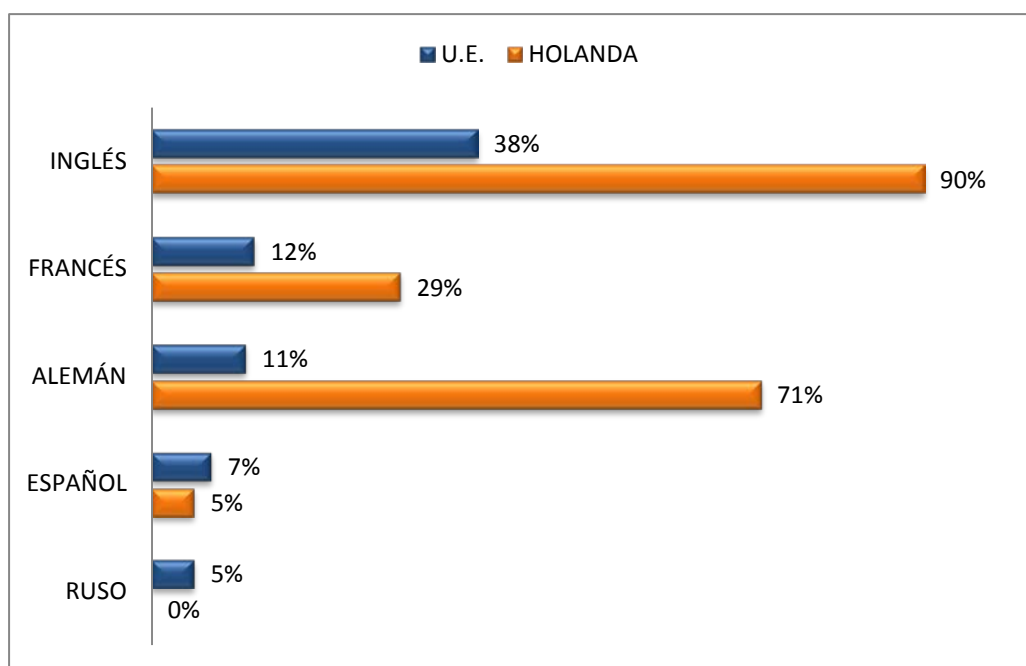


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Las lenguas más habladas son el inglés, seguido del alemán y, posteriormente, del francés.

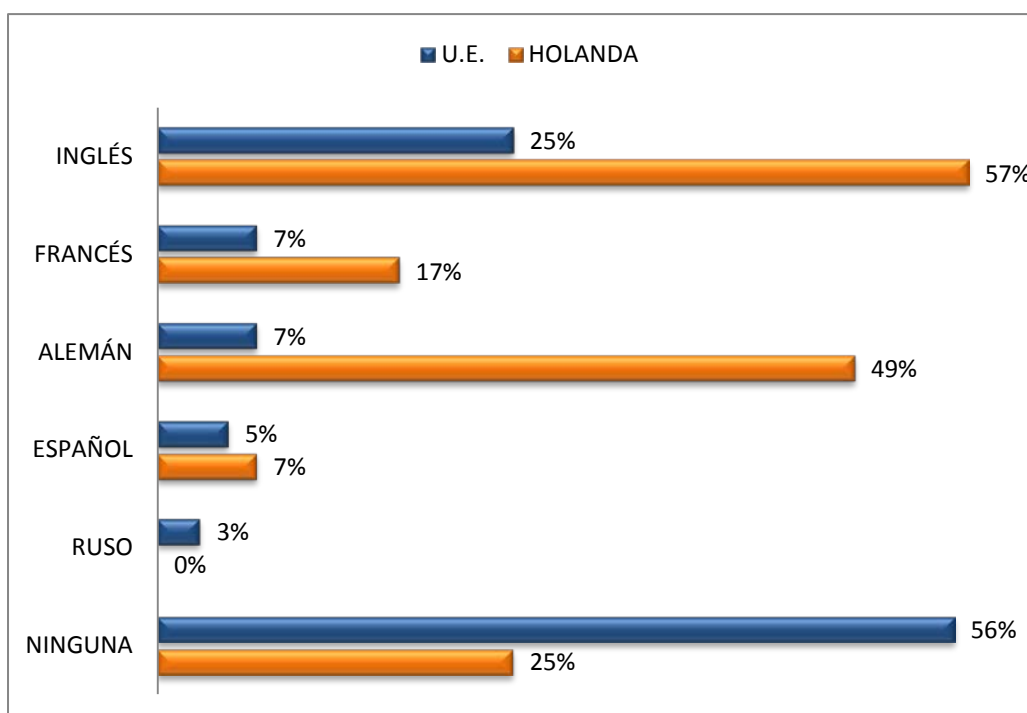
La mayoría de los holandeses creen que tienen muy buena habilidad para hablar en inglés y alemán. Tal es así, que Holanda se erige como el país de la UE con mayor proporción de habitantes que se perciben con un buen dominio de la lengua inglesa a nivel oral. A pesar de ser menos propensos a reconocer una habilidad para comprender las distintas lenguas extranjeras en diferentes situaciones, lo cierto es que vuelven a alcanzar posiciones muy altas en las tres lenguas cuando juzgan su capacidad para acceder a contenidos en línea y su habilidad para leer periódicos y revistas en lengua inglesa y alemana. A este último respecto se encuentran solamente por debajo de Luxemburgo, donde el alemán es una de las lenguas oficiales. Sin embargo, poseen una visión menos positiva con respecto a otros países cuando evalúan su capacidad para escuchar la radio o la televisión en otras lenguas. Las figuras 3.6-3.9 muestran las respuestas a las preguntas sobre el dominio de las distintas lenguas en las destrezas de habla, escucha, comprensión lectora y comunicación en línea.

Figura 3.6. Lenguas que la población holandesa conoce lo suficientemente bien como para mantener una conversación en comparación con la media de la población de la Unión Europea



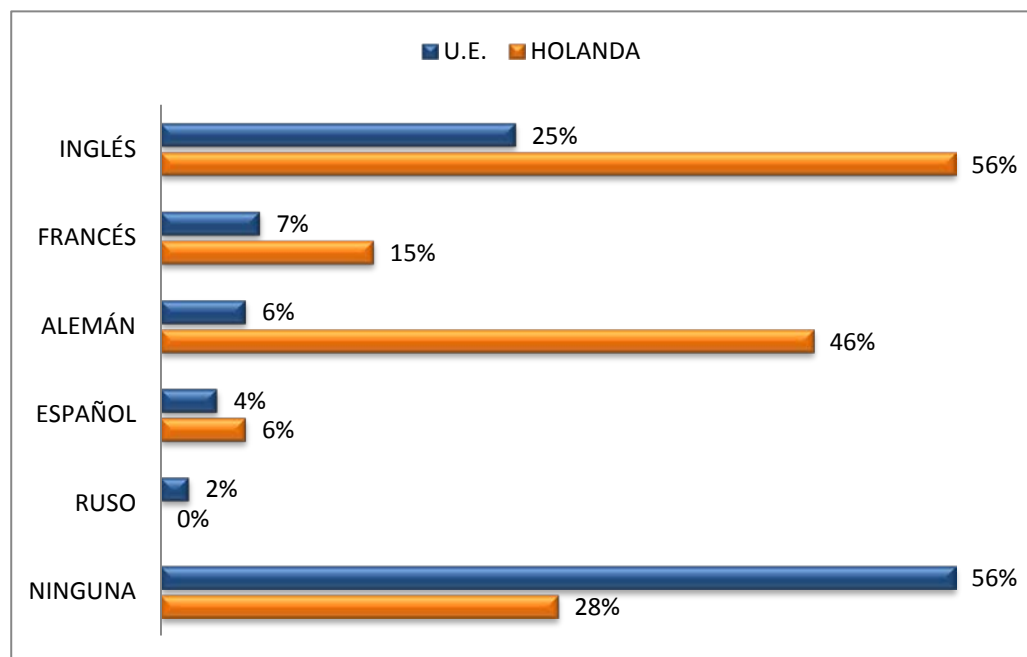
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Figura 3.7. Lenguas que la población holandesa conoce lo suficientemente bien como para ver la televisión o escuchar la radio en comparación con la media de la población de la Unión Europea



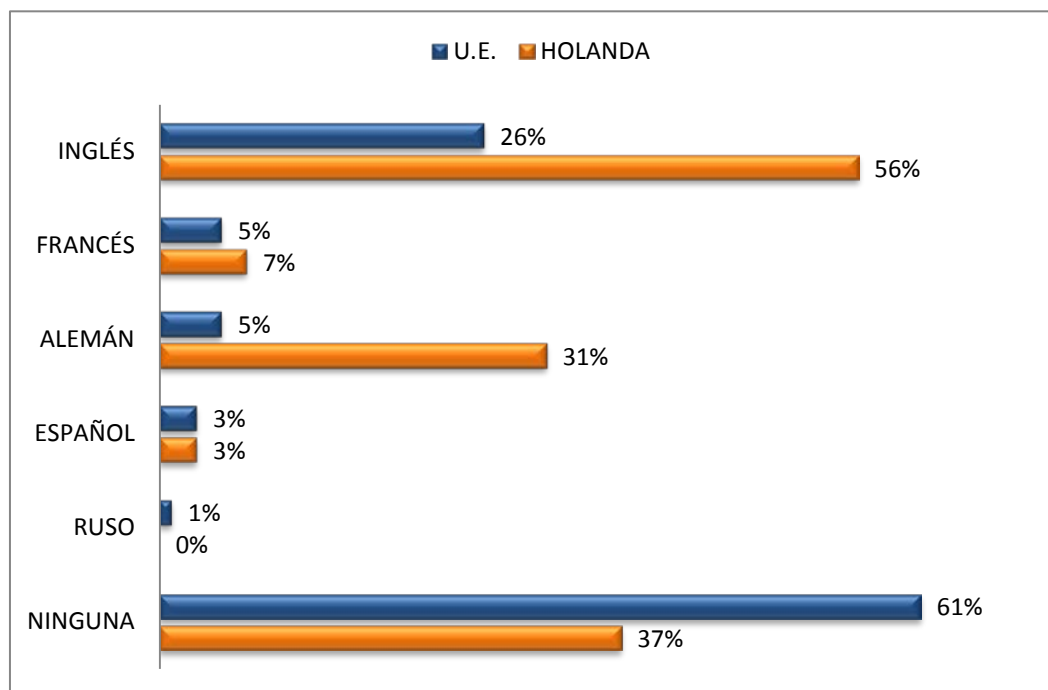
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Figura 3.8. Lenguas que la población holandesa conoce lo suficientemente bien como para leer revistas o periódicos en comparación con la media de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

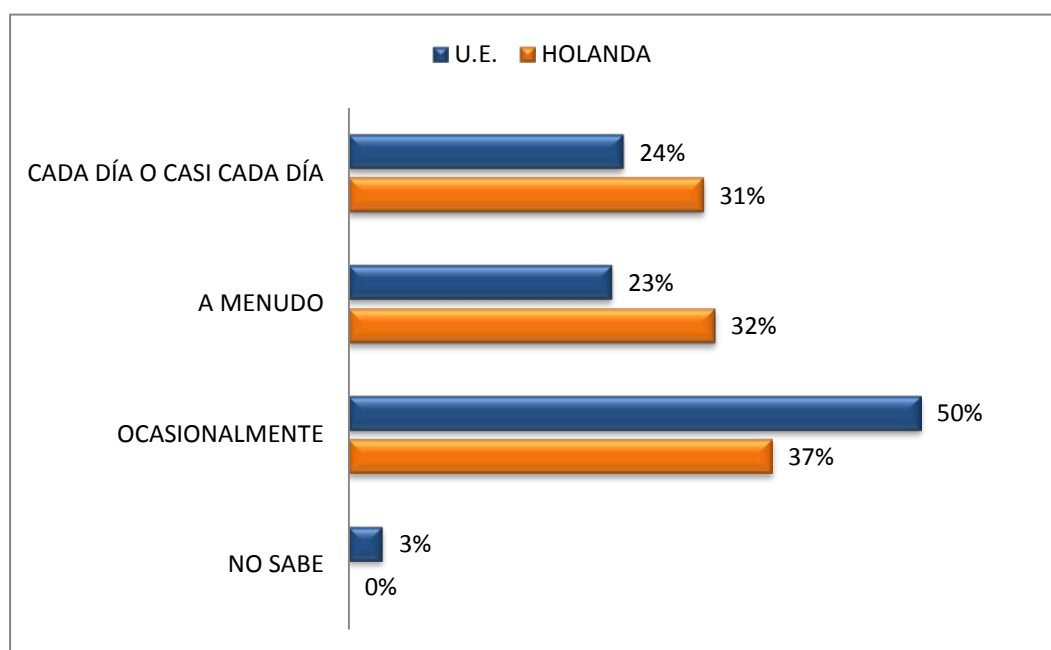
Figura 3.9. Lenguas que la población holandesa conoce lo suficientemente bien como para comunicarse *online* en comparación con la media de la población de la Unión Europea.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

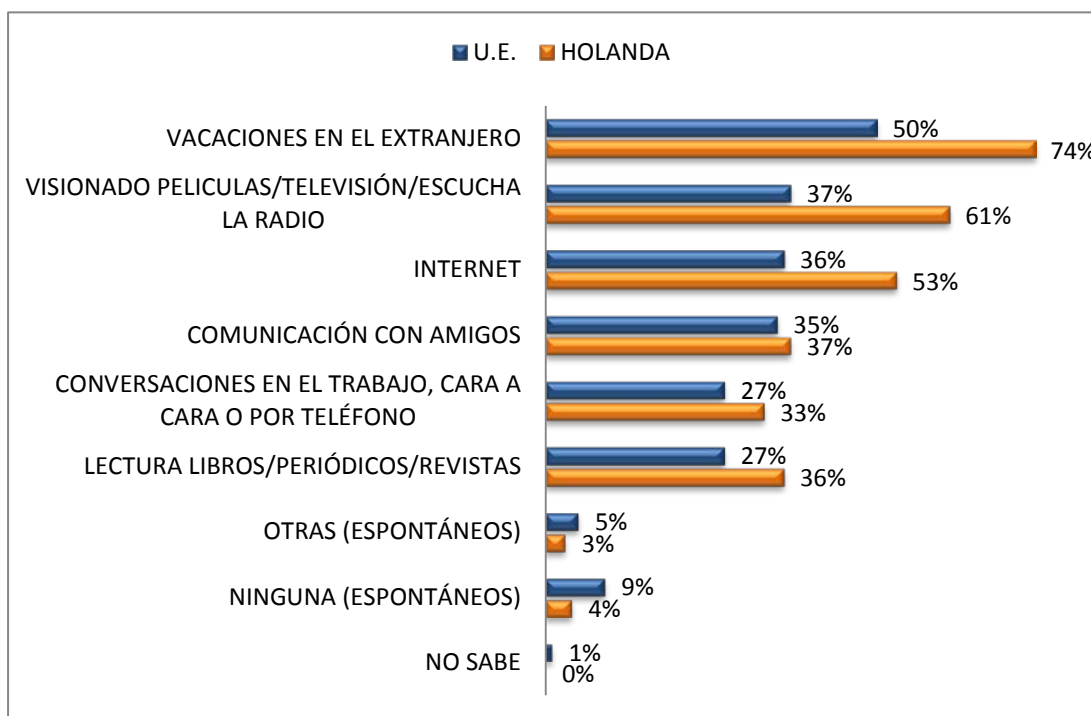
Un tercio de la población holandesa encuestada dice usar el inglés casi todos los días, otro tercio, a menudo y un último tercio, dice usarlo de forma ocasional. Según los datos del Eurobarómetro de 2012, los holandeses usan regularmente las lenguas extranjeras al salir de vacaciones, al ver películas/televisión, escuchar la radio, navegar por Internet y comunicarse con amigos. Las figuras 3.10 y 3.11 señalan los resultados obtenidos en cuanto a la frecuencia de uso de la lengua que mejor conoce la población holandesa y las circunstancias en las que le dan un mayor uso, además, de los resultados obtenidos para la media de los países de la UE en estas dos cuestiones.

Figura 3.10. Frecuencia de uso de la lengua que mejor conocen en Holanda en comparación con la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

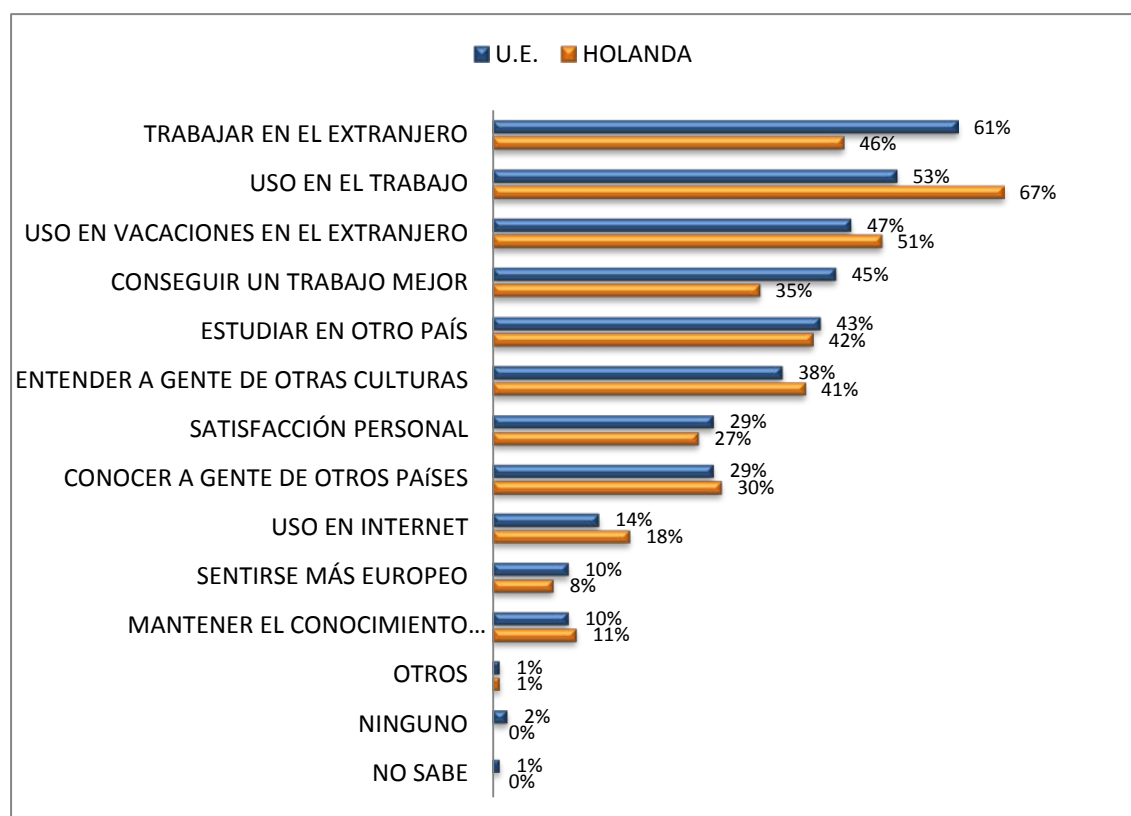
Figura 3.11. Situaciones en las que se usan con más frecuencia las lenguas extranjeras en Holanda en comparación con la media de la población de la Unión Europea.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

La mayoría de la población de los Países Bajos reconoce los beneficios de hablar otras lenguas, principalmente como herramienta de promoción laboral y como medio de acercarse a otros países durante sus vacaciones. Aunque, curiosamente, al contrario que gran parte de países, no sitúan trabajar en el extranjero como una ventaja clave del aprendizaje de idiomas. La figura 3.12 representa las respuestas de la población holandesa y de la media de los países de la UE en cuanto a las ventajas percibidas del aprendizaje de lenguas extranjeras.

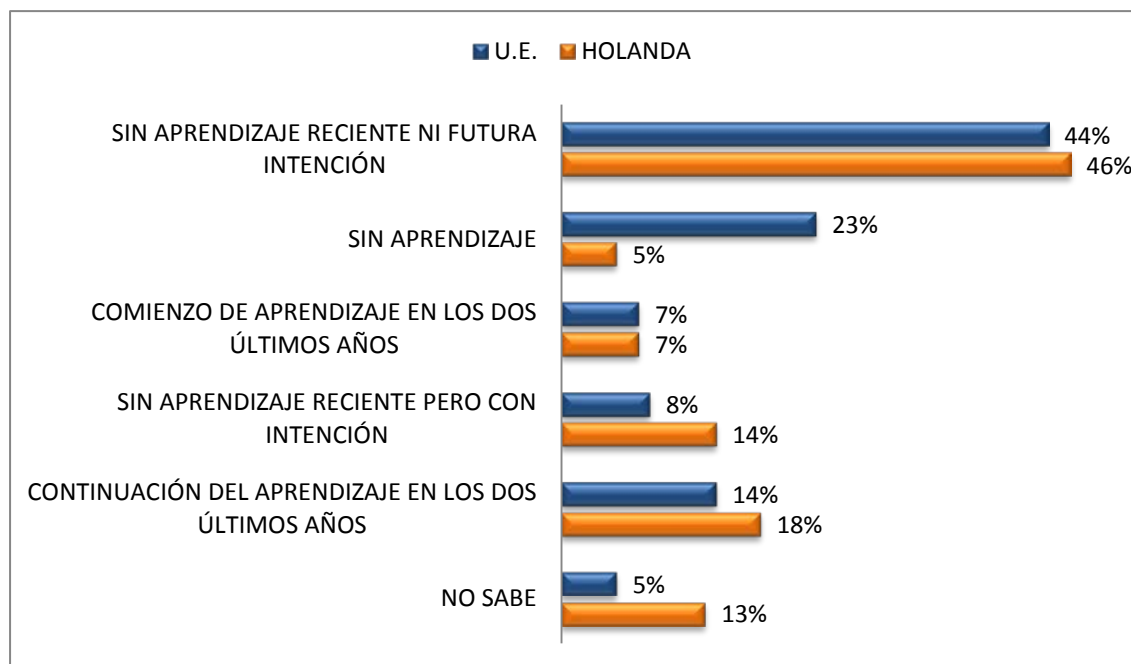
Figura 3.12. Principales ventajas del aprendizaje de lenguas señaladas por los holandeses en comparación con la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

La situación de la población holandesa en cuanto al aprendizaje de idiomas se puede observar en la figura 3.13. Como en ella puede verse, solo una minoría de holandeses participan activamente en el aprendizaje de lenguas, aunque una proporción relativamente grande manifiesta tener intención de hacerlo durante los próximos años y una parte aún mayor, dice continuar con un aprendizaje ya iniciado con anterioridad. Solo un escaso 5% declara no haber participado nunca del aprendizaje de ninguna lengua, un porcentaje relativamente bajo si se compara con la media de la población holandesa que es 18 puntos superior. A pesar de ello, los holandeses superan en dos puntos a la media de la población europea que manifiesta no haber aprendido un idioma recientemente ni tener intención de hacerlo en un futuro.

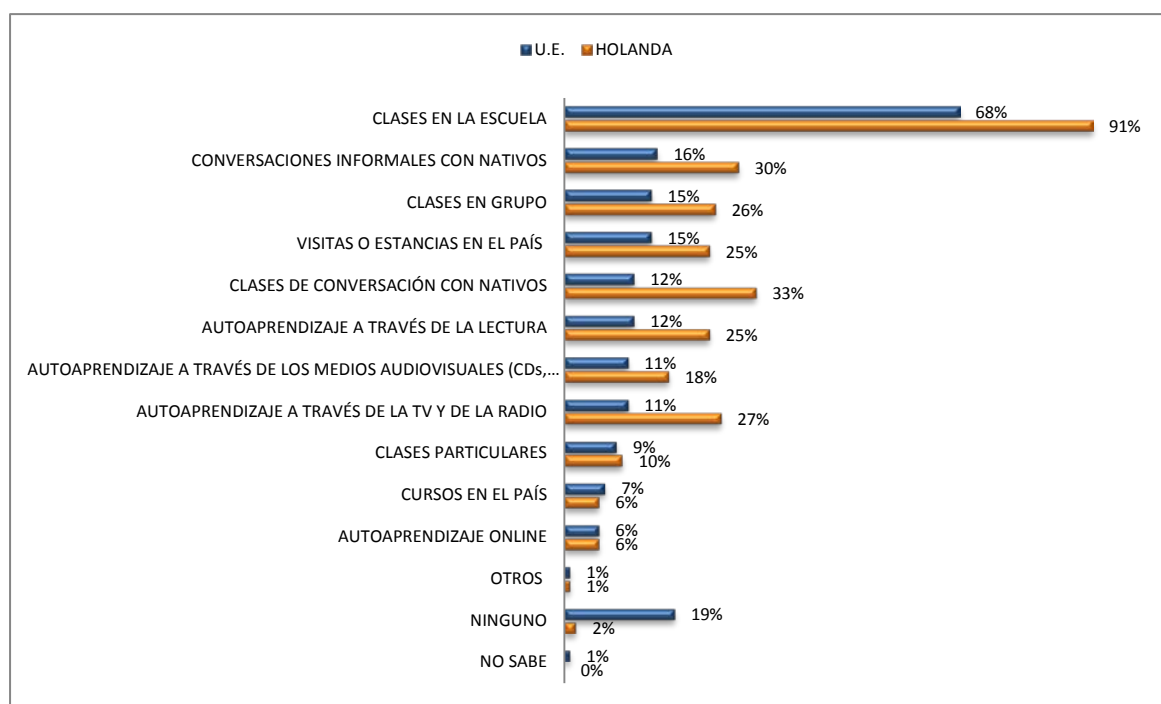
Figura 3.13. Situación de la población holandesa en cuanto al aprendizaje de lenguas en comparación con la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

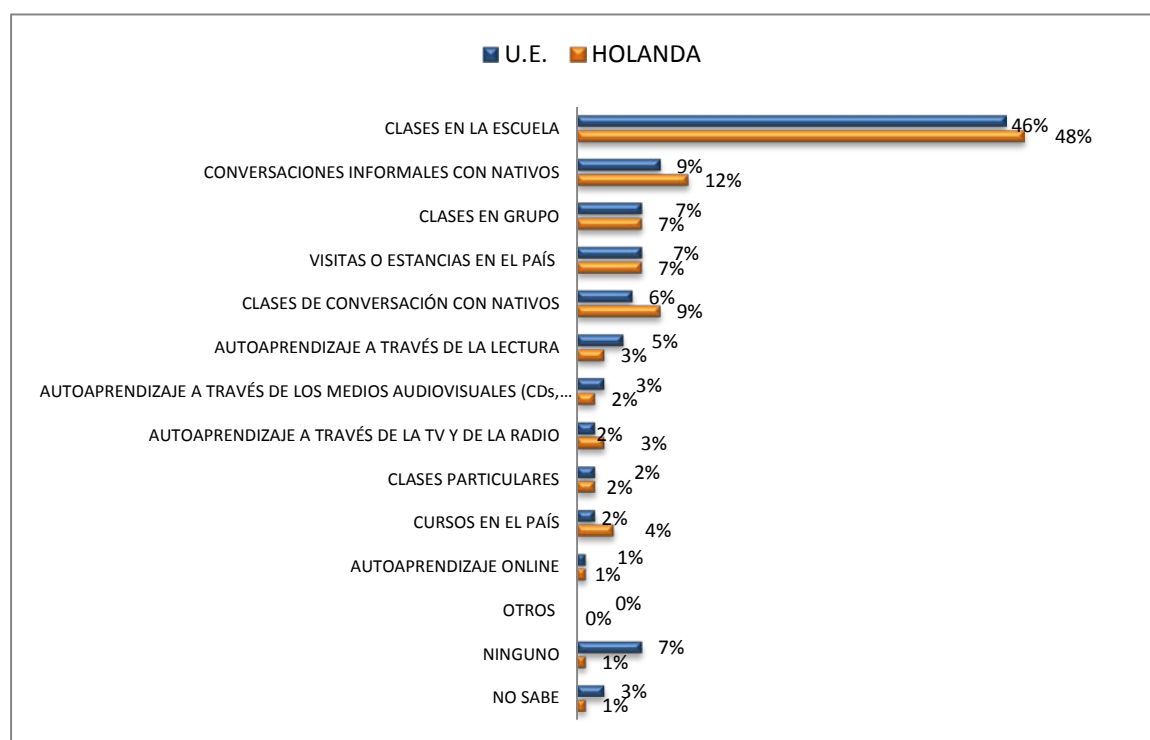
Para los holandeses la forma más común de aprendizaje de lenguas es en la escuela y consideran, además, que es en ella donde se aprende de forma más efectiva. Asimismo, es el país en el que mayor porcentaje de población coincide en afirmar que las conversaciones con hablantes nativos son también una forma buena de aprender una lengua, tanto dentro de un ambiente de aprendizaje como en situaciones informales y, además, son vías usadas comúnmente. El visionado de televisión, la lectura de libros y las salidas a países en los que se habla la lengua que se quiere aprender son también señalados por los habitantes de Holanda como formas frecuentes de aprendizaje. La figura 3.14 ilustra las respuestas obtenidas por la población de los Países Bajos y por la media de los países de la UE en cuanto a los métodos de aprendizaje de lenguas más utilizados y la figura 3.15 lo hace en cuanto a los métodos de aprendizaje que consideran más efectivos.

Figura 3.14. Métodos de aprendizaje usados por la población holandesa para el aprendizaje de lenguas extranjeras en comparación con la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

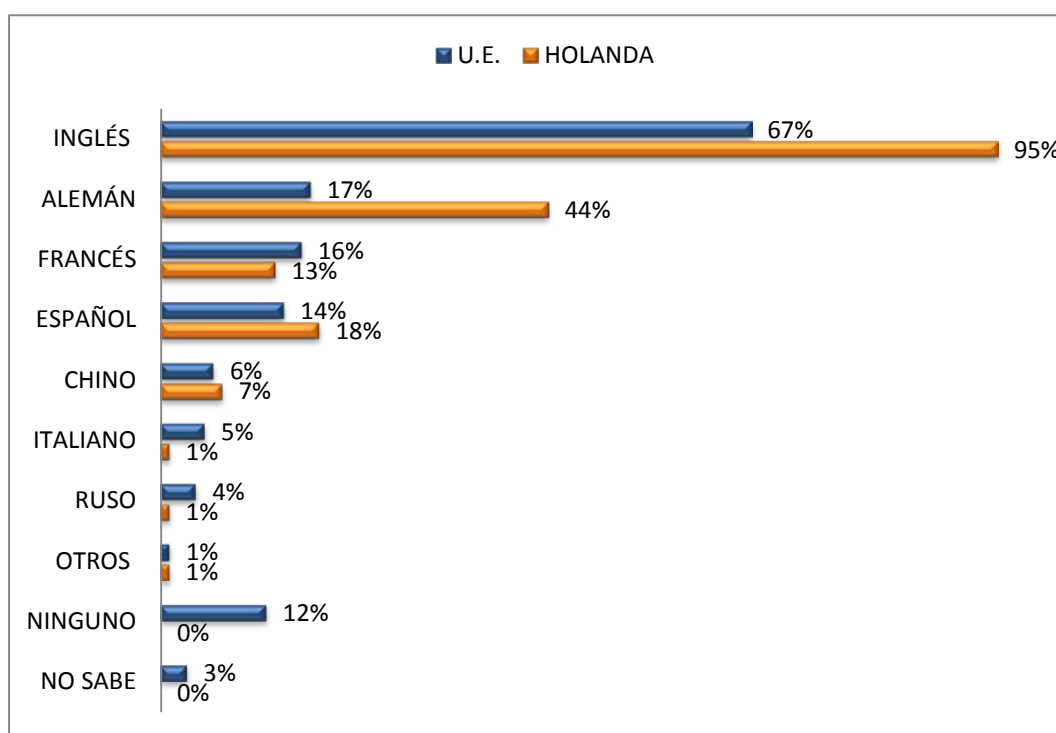
Figura 3.15. Percepción sobre la efectividad de los diferentes métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras por la población holandesa y por la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

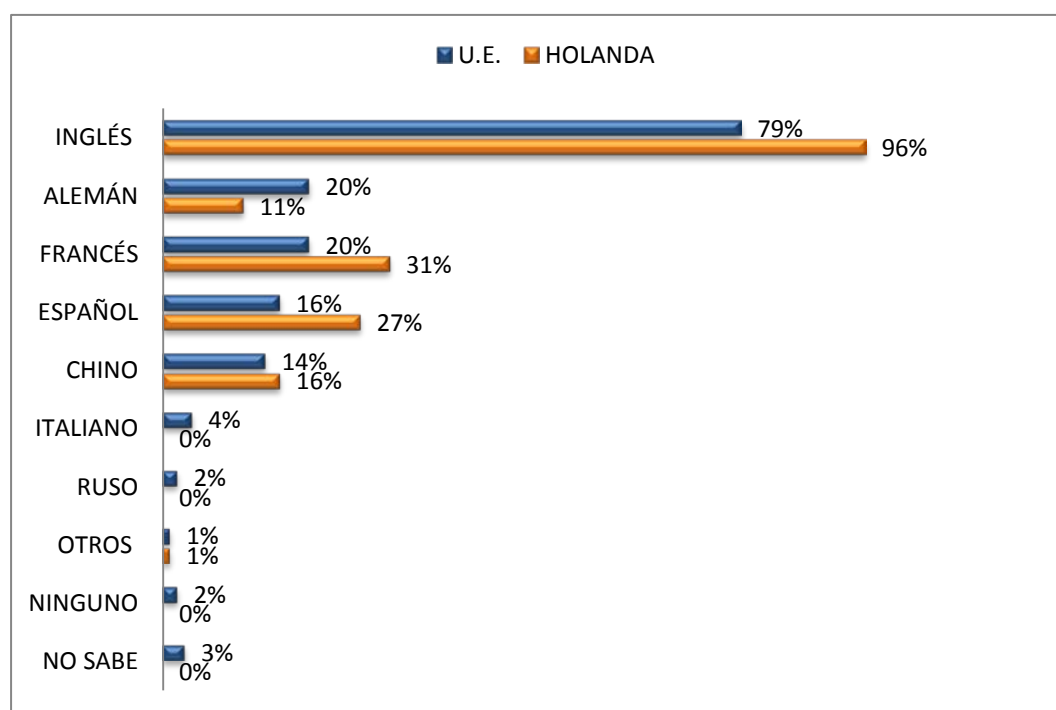
Pocas dudas caben para los holandeses de que el inglés es el idioma más útil para su desarrollo personal. Se sitúan a la cabeza del resto de países en cuanto a la proporción de habitantes que comparte la necesidad de aprender inglés tanto para los niños como para ellos. La población que percibe como útil el aprendizaje de inglés para los más pequeños se ha incrementado en seis puntos desde la última edición de la encuesta en 2005 (European Commission, 2006). Tras el inglés, los holandeses señalan la utilidad de la lengua alemana y en una tercera posición el francés. También destaca un incremento en las opiniones sobre la importancia de aprender español y chino para las futuras generaciones. Las figuras 3.16 y 3.17 muestran las lenguas que la población holandesa y la media de los países de la UE perciben como más útiles para su desarrollo personal y para el de los niños.

Figura 3.16. Lenguas consideradas más útiles por la población holandesa para su desarrollo personal y por la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

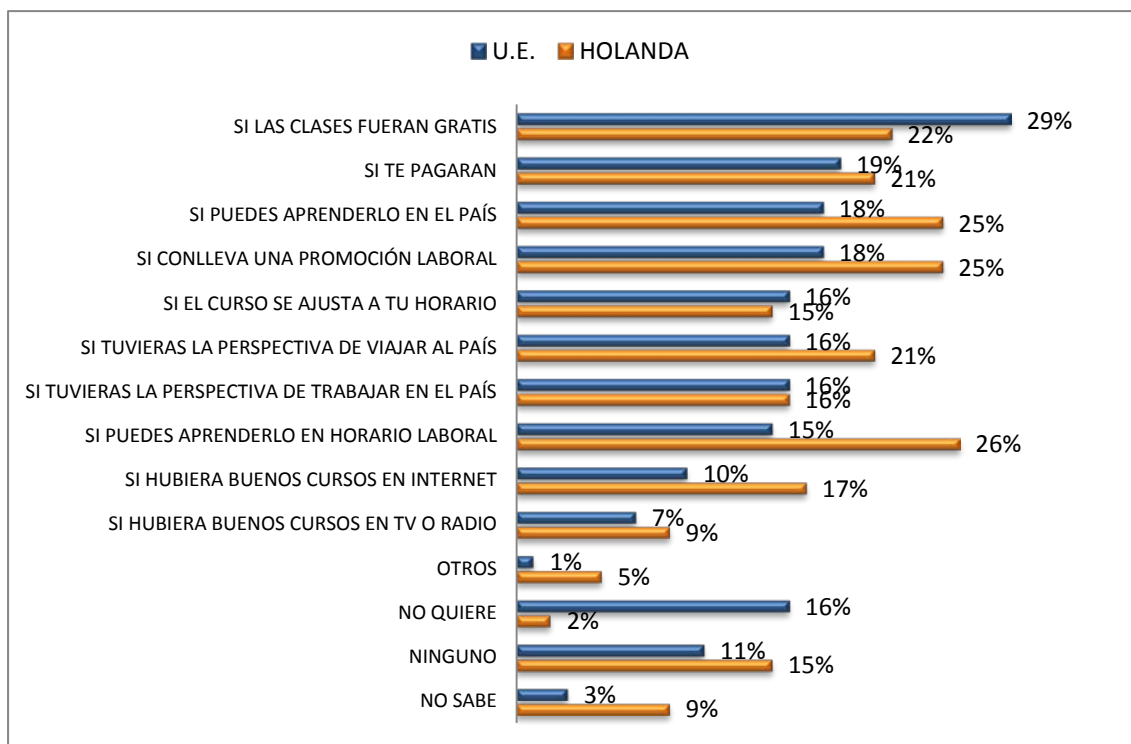
Figura 3.17. Lenguas consideradas más útiles por la población holandesa para el desarrollo de los niños y por la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Cuando se les pregunta por las razones que pueden motivarles hacia el aprendizaje o perfeccionamiento de las lenguas, alegan como principales motivaciones: el hecho de poder trabajar en el país de dicha lengua en un futuro próximo, si dicho aprendizaje conllevara una promoción laboral o si hubiera una oportunidad de aprenderlo en el país concreto. También valoran de forma muy positiva poder aprenderlo dentro del horario laboral. Estas respuestas difieren en varios puntos con las dadas por la media de la población europea, especialmente en lo referente a su aprendizaje durante la jornada laboral. Al contrario que los europeos, los holandeses no valoran especialmente que las clases sean gratis aunque sí parece que una razón que podría motivar su aprendizaje sería el poder recibir una recompensa económica por este aprendizaje. Por último, un porcentaje alto de holandeses se sentiría más motivado hacia un aprendizaje de lenguas a través de los medios audiovisuales siempre que existieran buenos cursos en la televisión o en Internet. Esta media es ligeramente superior a la de la media del resto de ciudadanos europeos. Las respuestas a estas cuestiones se pueden observar en la figura 3.18 que recoge los aspectos que la población de los Países Bajos y la media de los países de la UE considera que impulsarían el aprendizaje de lenguas extranjeras.

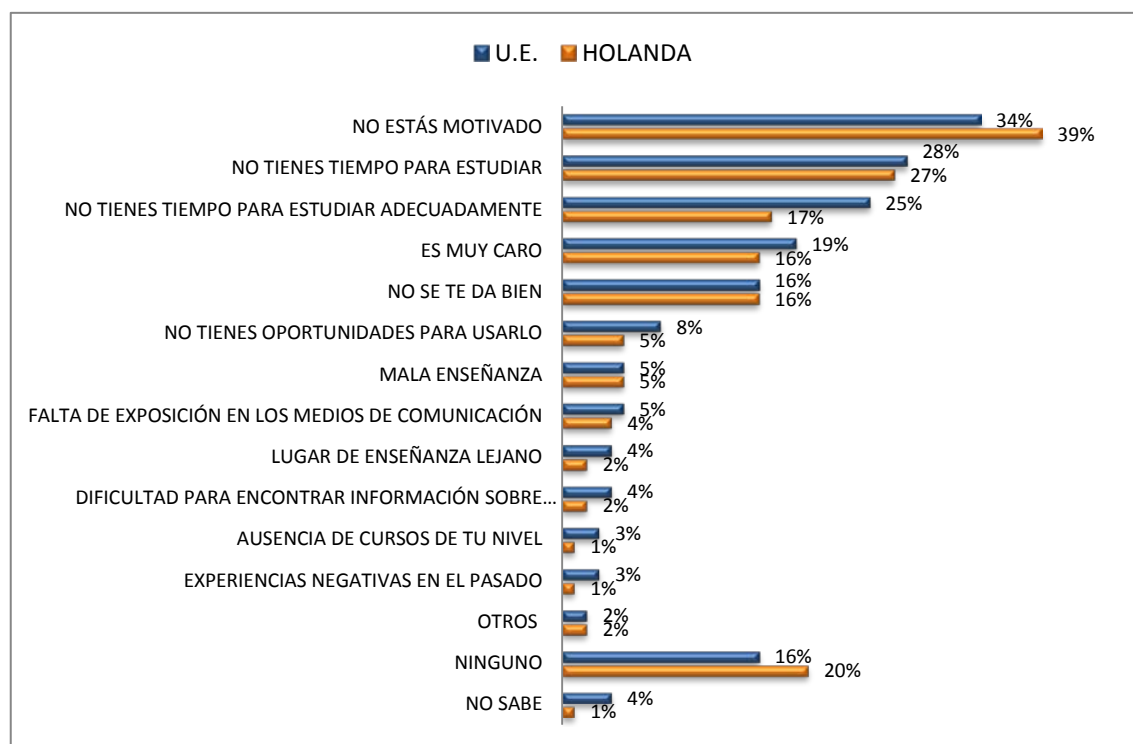
Figura 3.18. Aspectos que impulsarían el aprendizaje de lenguas según la población holandesa y según la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

La figura 3.19 permite repasar los resultados obtenidos al preguntar a la población holandesa por los obstáculos que dificultan o impiden un aprendizaje de otro idioma y las obtenidas por la media de los países de la UE. Los habitantes holandeses reconocen como principal obstáculo para el aprendizaje de lenguas la falta de motivación, seguido de la falta de tiempo. No obstante, se ha reducido en 13 puntos el porcentaje de población holandesa que alegó no tener tiempo para el aprendizaje de lenguas como principal barrera desde 2005. Por último, señalan el alto coste económico que conlleva este aprendizaje y la falta de habilidad. Coinciden así con la media de la población europea que alega las mismas razones como obstáculos principales para el aprendizaje de lenguas, aunque los holandeses superan en cinco puntos a la población holandesa cuando se trata de medir la falta de motivación.

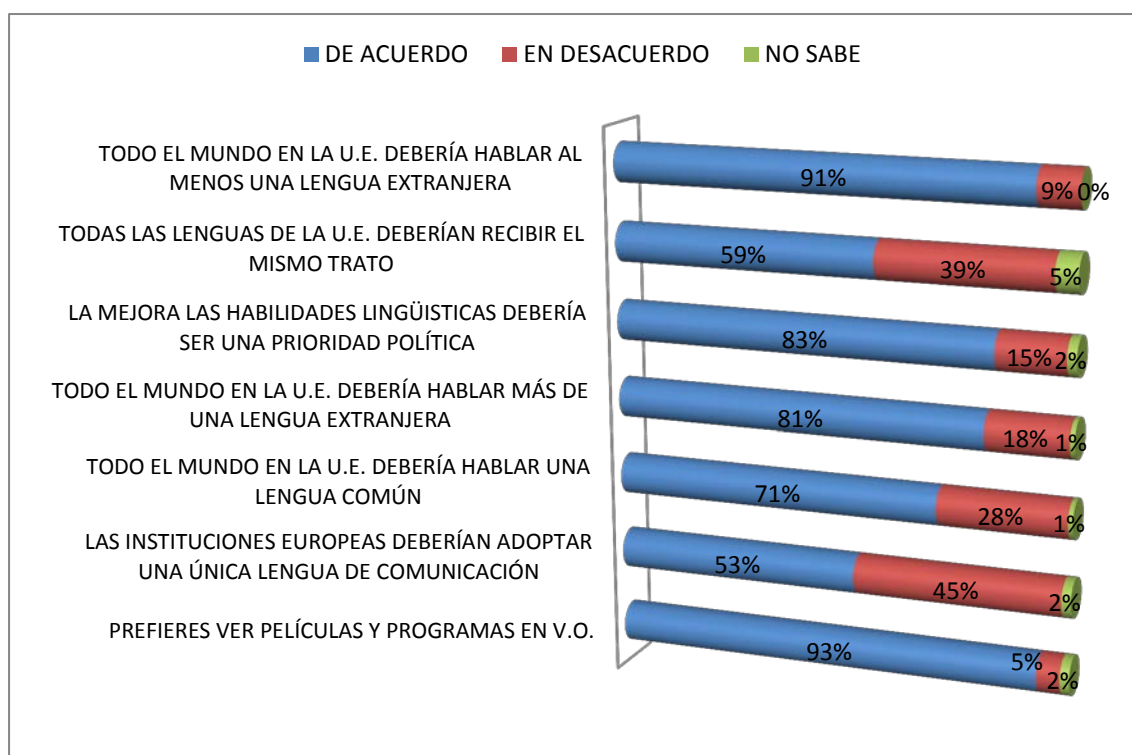
Figura 3.19. Obstáculos que dificultan el aprendizaje de lenguas según la población holandesa y según la media de la población de la Unión Europea.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

La figura 3.20 muestra los datos recogidos en cuanto a las actitudes de los habitantes de los Países Bajos. Si se indaga en las actitudes hacia el multilingüismo, se puede afirmar que la práctica totalidad de la población holandesa reconoce la importancia del aprendizaje de al menos una lengua extranjera. Asimismo, los porcentajes son también muy elevados a la hora de comprender la importancia prioritaria de la incentivación hacia el aprendizaje de lenguas dentro de las políticas de gobierno. Sin embargo, Holanda es el único país donde la proporción de encuestados a favor cae sustancialmente, situándose incluso por debajo de la media europea, cuando se les pregunta si consideran que todas las lenguas habladas en la UE deberían ser tratadas igualmente. En último lugar, cabe señalar que son propensos a expresar su preferencia hacia el uso de subtítulos. Junto a Suecia y Finlandia, los holandeses muestran los porcentajes más altos en cuanto a este aspecto y aventajan casi en 50 puntos a la media de la UE.

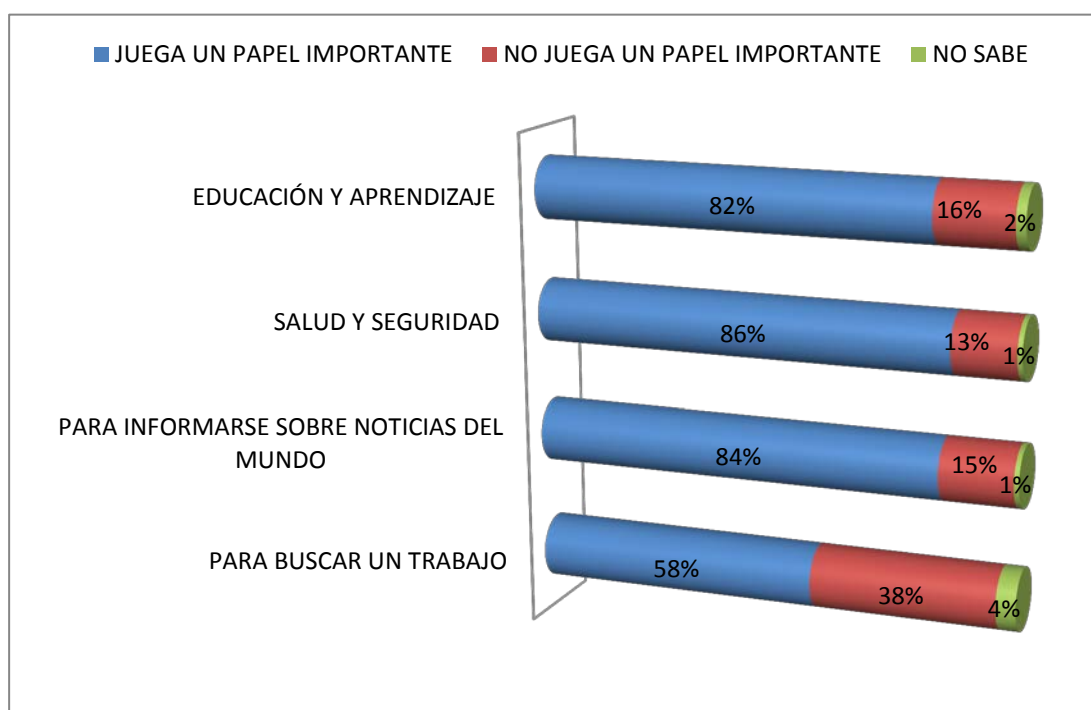
Figura 3.20. Actitudes hacia el multilingüismo de la población holandesa



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

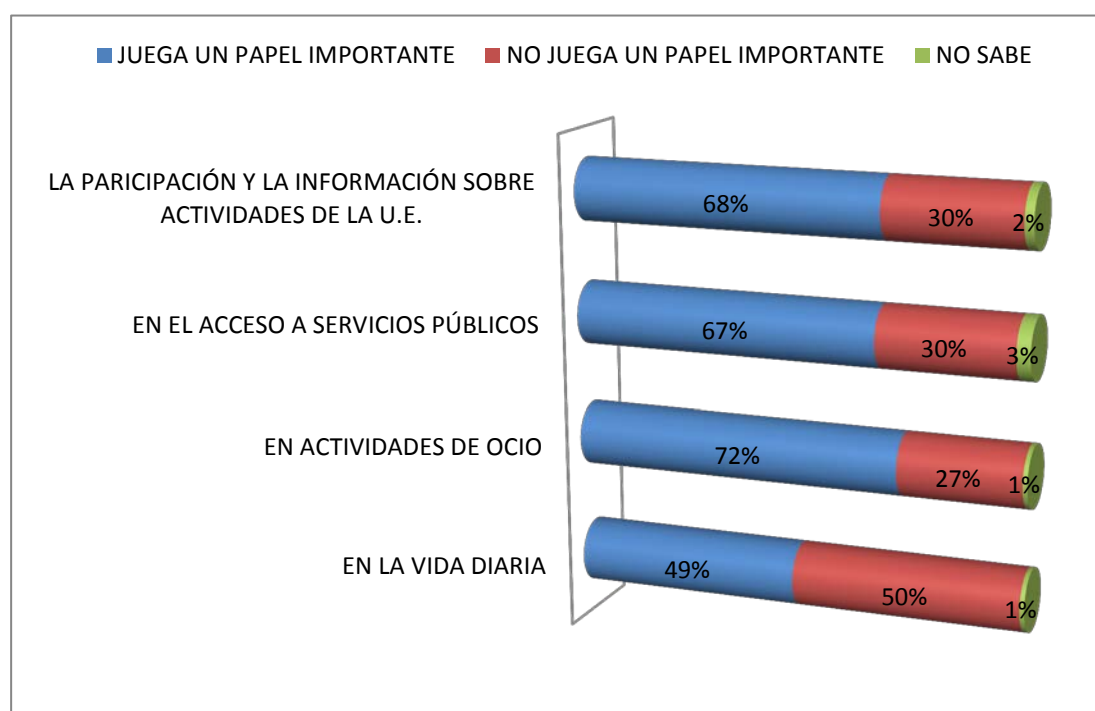
Por último, la gran mayoría de los holandeses piensa que la traducción juega un papel muy importante para la educación, la medicina y salud y en el acceso a la noticias sobre distintos eventos mundiales. Las figuras 3.21 y 3.22 presentan los resultados obtenidos en cuanto a la opinión de los holandeses respecto a las áreas en las que consideran que la traducción juega un papel importante.

Figura 3.21. Áreas en las que los holandeses piensan que la traducción juega un papel importante (I)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Figura 3.22. Áreas en las que los holandeses piensan que la traducción juega un papel importante (II)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

La revisión de la última edición de la *Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje* (EADA) en 2011 coincide con lo que ya indicaba la encuesta del Eurobarómetro, es decir, que existe un alto porcentaje de población adulta holandesa que domina al menos una lengua. Dicha encuesta revela incluso un porcentaje superior que el Eurobarómetro en relación a la proporción de la población que domina dos o tres lenguas extranjeras. Ambas encuestas sitúan a la población holandesa en una posición de clara ventaja respecto a la media de los países de la UE (Tabla 3.7).

Tabla 3.7. Porcentaje de adultos que conocen una o varias lenguas en Holanda y la media de la UE Año 2011

	Ninguna	Una lengua	Dos lenguas	Tres o más
NL	13,9%	25,2%	37,1%	23,7%
UE	34,3%	35,8%	21,1%	8,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES.

El aprendizaje de lenguas parece haber sido una constante en Holanda a lo largo de los últimos tiempos, ya que no existen diferencias significativas en el manejo de las lenguas entre los diferentes grupos de edad, así como tampoco un patrón de conducta generalizable. No obstante, se puede afirmar que el porcentaje de adultos que declara no manejar ninguna lengua extranjera se incrementa a partir de los 55 años. Sin embargo, este descenso en el conocimiento es poco acusado y poco esclarecedor, sobre todo si lo comparamos con la media de los países de la UE, donde sí se da una clara mejoría del nivel de lenguas a lo largo de los años. La tabla 3.8 muestra el porcentaje de alumnado que conoce una o más lenguas en función de la edad.

Tabla 3.8. Porcentaje de adultos holandeses según la edad y el número de lenguas que puede utilizar. Año 2011

		Ninguna	Una lengua	Dos lenguas	Tres o más
De 25 a 34 años	NL	11,1%	34,0%	35,3%	19,6%
	UE	22,8%	40,2%	26,5%	10,4%
De 35 a 44 años	NL	10,8%	23,6%	39,6%	26,0%
	UE	30,4%	37,9%	22,5%	9,3%
De 45 a 54 años	NL	13,4%	21,1%	41,7%	23,8%
	UE	37,5%	34,9%	19,4%	8,1%
De 55 a 65 años	NL	21,6%	22,8%	30,2%	25,4%
	UE	47,6%	29,6%	15,7%	7,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES, 2011.

En otro orden, puede señalarse que cuanto mayor es la formación de la población holandesa, mayor es el número de lenguas que conocen. No obstante, la proporción de alumnos sin estudios o con estudios de Primaria o Secundaria que conoce al menos una lengua es bastante alta y muy superior a la media de los países de la UE. De igual modo, la proporción de personas con estudios superiores que manejan tres lenguas o más es considerablemente más alta en los Países Bajos que en

la media de la UE. La tabla 3.9 muestra los resultados de la encuesta sobre el conocimiento lingüístico de la población holandesa en función del nivel de estudios que posee y los de la media de la UE.

Tabla 3.9. Porcentaje de adultos holandeses que conocen una o varias lenguas extranjeras por nivel de formación alcanzado. Año 2011

		Ninguna	Una lengua	Dos lenguas	Tres o más
Primera etapa de Educación Secundaria, Primaria y sin estudios	NL	28,6%	30,5%	30,2%	10,7%
	UE	61,1%	17,1%	9,0%	2,9%
Estudios de grado medio	NL	12,0%	25,5%	42,4%	20,1%
	UE	32,7%	40,1%	20,5%	6,7%
Estudios de grado superior y universitarios	NL	4% ¹⁸⁴	20,5%	36,3%	39,1%
	UE	11,6%	36,7%	33,7%	17,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES, 2011.

En último lugar, la encuesta EADA 2011 indaga sobre el dominio de la lengua extranjera que mejor conocen. En el caso de Holanda dicha lengua es el inglés. La mayor parte de la población posee un nivel medio de conocimiento de este idioma y el porcentaje que posee un nivel básico es muy escaso. Como se indicaba en relación al dominio del número de lenguas, la competencia en lengua inglesa parece disminuir en las edades superiores a 55 años. No obstante, y al igual que en el caso anterior, la variabilidad de los niveles en función del grupo de edad es mínima, tal y como muestra la tabla 3.10.

Tabla 3.10. Distribución porcentual de la población adulta según el nivel de dominio de la lengua que mejor conocen en función de la edad en Holanda y en la media de la UE Año 2011

		Nivel básico	Nivel medio	Nivel avanzado
TOTAL (25 a 64 años)	NL	18,7%	45,1%	36,2%
	UE	20,0%	35,1%	20,0%
De 25 a 34 años	NL	13,3% ¹⁸⁵	44,7%	42,0%
	UE	39,4%	37,4%	23,2%
De 35 a 44 años	NL	15,0%	44,8%	40,2%
	UE	44,4%	35,0%	20,6%
De 45 a 54 años	NL	18,8%	46,5%	34,7%
	UE	49,2%	33,5%	17,3%
De 55 a 65 años	NL	30,5%	44,0%	25,5%
	UE	50,0%	33,4%	16,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES, 2011.

El análisis del nivel de dominio de la lengua inglesa en función del nivel de estudios alcanzado revela que los holandeses dominan más y mejor la lengua inglesa cuanto mayor es su nivel de estudios. No obstante, tal y como viene sucediendo hasta ahora, el nivel de inglés alcanzado por la población sin estudios o con estudios de nivel más bajo es bastante alto y supera al nivel alcanzado

¹⁸⁴ Baja fiabilidad.

¹⁸⁵ Baja fiabilidad.

por la media de los países de la UE en el idioma que mejor conocen. La tabla 3.11 muestra los resultados a tal efecto.

Tabla 3.11. Porcentaje de población adulta según el dominio de la lengua que mejor conocen por nivel de formación alcanzado en Holanda y en la media de los países de la UE Año 2011

		Nivel básico	Nivel medio	Nivel avanzado
Primera etapa de Educación Secundaria, Primaria y sin estudios	NL	32,1%	45,2%	22,6% ¹⁸⁶
	UE	65,8%	24,7%	9,6%
Estudios de grado medio	NL	22,1%	49,0%	28,9%
	UE	54,1%	32,6%	13,3%
Estudios de grado superior y universitarios	NL	10,4%	41,5%	48,2%
	UE	29,8%	40,4%	29,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES, 2011.

En síntesis, puede decirse que la revisión de las fuentes consultadas en relación al conocimiento de idiomas extranjeros permite constatar el alto nivel de competencia en lenguas extranjeras de la población adulta en los Países Bajos. Aunque la expansión del inglés como lengua franca de comunicación internacional es un hecho común en la mayoría de los países de la Unión Europea, lo cierto es que en el territorio holandés el uso del inglés está tan expandido que, en ocasiones, llega a sustituir hasta al neerlandés. Así, como indica Nortier; “en Holanda el inglés se va extendiendo innegablemente. En ciertos ámbitos de trabajo se usa más el inglés que el holandés¹⁸⁷” (2009, p.29). Además de lo anterior, existen numerosos movimientos tanto desde la población como desde el Gobierno holandés que proponen realizar distintos ajustes hacia la formación de ciudadanos europeos con identidad transnacional y multicultural, con un desarrollo adecuado de la habilidad lingüística como condición previa (Aarts et al., 2004). Estos movimientos en el ámbito concreto de la educación han supuesto “un impulso continuo del inglés y un ascenso muy heterogéneo de otras lenguas¹⁸⁸” (Extra, 2011, p. 23). Por lo que queda claro que los holandeses tienen, además de un dominio extremadamente alto, una actitud muy positiva hacia el aprendizaje de otras lenguas.

3.3.2. Notas sobre la evolución histórica del aprendizaje de lenguas. El caso del inglés.

Aun no existiendo un comienzo claro y marcado de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los Países Bajos, las publicaciones de libros de texto, los primeros pasos hacia la creación del marco teórico y las leyes educativas indican que la enseñanza del inglés como segunda lengua empezó a tomar importancia a finales del siglo XVIII y principios del XIX, coincidiendo con la Revolución Industrial y el creciente comercio.

¹⁸⁶ Baja fiabilidad.

¹⁸⁷ *In Nederland rukt het engels onmiskkenbaar steeds verder op. In bepaalde beroeps groepen wordt meer Engels gebruikt dan Nederlands.*

¹⁸⁸ *Een sterke opmars van het Engels en een even sterke afmars van andere talen.*

Conviene reseñar aquí que incluso en el Reino Unido no existió este interés por su propia lengua hasta el siglo XVII, ya que al otro lado del Canal de la Mancha convivieron hasta tal fecha tres hablas diferentes: la lengua francesa, utilizada en la Corte, el latín, que era la lengua de la cultura y la lengua inglesa, lengua del pueblo. Renombrados eruditos renegaban de la lengua inglesa y escribían sus obras en latín, tal es el caso de Isaac Newton (Fernández, 1993).

Desde mediados del siglo XVI se estrecharon los lazos entre ingleses y holandeses. Entre las razones de esta unión destacaba el apoyo moral que los ingleses demostraron al país en la Guerra de los Ocho Años para conseguir su independencia de España. Asimismo, los Países Bajos se convirtieron en lugar de refugio de aquellos perseguidos en otros países por sus creencias políticas, religiosas o ideológicas, entre ellos los ingleses. Además, las universidades holandesas atraían a diversos estudiantes de este país vecino. Comenzaron así los contactos con los hablantes nativos, que fueron los que se encargaron, en un primer momento, de la enseñanza de la lengua inglesa.

Los protestantes holandeses fueron los primeros en aprender inglés en todo el continente, debido a su situación geográfica y a su avanzado desarrollo en la industria y en el comercio. Los principales contactos en los primeros siglos se produjeron a través del comercio de lana y tejidos. Estos contactos fueron incrementándose, fundamentalmente, entre las compañías y mercaderes. Las actividades de los mercaderes jugaron un papel muy importante en el asentamiento de los ingleses en el país. Se llegó a hablar de una extensa comunidad de ingleses, con alrededor de 3.500 a finales de siglo XVI e, incluso, en Róterdam hubo unos 2.000 en el primer cuarto del siglo XVII, lo que hizo que algunos conocieran la ciudad como *la pequeña Inglaterra* (Loonen, 1991). De esta tradición comercial y su continuo trato con otras lenguas y culturas, queda reflejado en los comerciantes y mercaderes un cierto conocimiento de la lengua inglesa como medio económico de subsistencia antes de 1800, especialmente en las zonas cercanas al puerto de Róterdam. Loonen (1991)¹⁸⁹ describe tal hecho de forma significativa: “inglés para aprender a comprar y vender¹⁹⁰” y, con ello, se comenzaron a imprimir los primeros manuales con diálogos que ayudaban a tal fin. No obstante, en esta época eran más los ingleses dispuestos a aprender neerlandés que los holandeses con intención de aprender inglés.

Siguiendo a Loonen (1991), eran también los intelectuales: científicos, profesores de universidad o clérigos los que mostraron un interés hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, ante todo, al estar en contacto con las universidades británicas y escocesas. Además de ellos, se encontraban también jóvenes estudiantes cuyo interés en dicha lengua emergía principalmente por el contacto de éstos con familias comerciantes afincadas en las zonas portuarias cercanas a Róterdam.

¹⁸⁹ Loonen (1991) en su disertación “*Learning English in the Low Dutch area before 1800*” (“*Aprendiendo inglés en la región sur de los Países Bajos antes de 1800*”).

¹⁹⁰ *For to learne to buye and selle.*

Este aprendizaje del inglés comienza sobre todo en contextos no formales. Loonen muestra una definición del aprendizaje de la lengua inglesa en los Países Bajos que por aquel entonces tenía lugar:

En el siglo XVI y XVII, apenas existían libros de texto, los hablantes nativos eran la única fuente de acceso y corrección de la lengua inglesa. El intercambio entre el tutor y el alumno no estaba estructurado o, incluso, ni siquiera estaba planeado conscientemente en la mayoría de los casos¹⁹¹. (1991, p. 27).

En 1586 Walraven, aprendiz de la lengua inglesa, fundó una escuela de inglés en Leyden, sin conocerse ninguna otra antes y cuyo ejemplo sirvió para fundar las siguientes. Unos años más tarde, apareció el primer manual bilingüe que se publicó en Ámsterdam en 1646 por un profesor particular desconocido y el primer diccionario bilingüe neerlandés-inglés e inglés-neerlandés en 1647-8, publicado por Henry Hexham, un militar anglicano que vivió en los Países Bajos (Loonen, 1991).

Como afirma Loonen, “el inglés fue incluido gradualmente en las guías multilingües y poco a poco se fue elevando como una lengua extranjera minoritaria importante en el siglo XVIII¹⁹²” (1991, p.19). A pesar de lo anterior, hasta ese momento, “por lo general, era considerada inútil¹⁹³” (Ibíd., p.47). Tal es así, que a finales del siglo XVIII la gran mayoría de la población no tenía conocimiento de esta lengua, tal y como afirma Wilhelm (2005, p.45):

A finales del siglo XVIII la lengua inglesa resultaba desconocida para la gran mayoría de la población holandesa. Incluso a aquellos de los que uno podría esperar un cierto conocimiento del idioma, tales como intelectuales y destacados hombres de negocios, la lengua inglesa generalmente les resultaba poco conocida¹⁹⁴. (Wilhelm, 2005, p.45).

Sin embargo, la necesidad de aprender inglés era cada vez más acuciante en el campo de los negocios, desde que los británicos comenzaran a dominar los mares y a extender su imperio y, con ello, a introducir el inglés como primera lengua en la América colonial. Ello supuso que ya no fueran los británicos los que tenían que aprender holandés, sino los holandeses los que necesitaran el manejo de la lengua inglesa. Además, los logros literarios y académicos en Inglaterra impulsaron, en un segundo lugar, un interés nuevo hacia el inglés. Tal y como lo refiere Loonen (1991, p.51) “una nueva ola de anglomanía sacudió el continente¹⁹⁵” durante el siglo XVIII.

En el mundo académico, hasta entonces, el francés había ocupado el lugar principal en la enseñanza de lenguas modernas en los estudios superiores, atendiendo a razones sociales, culturales,

¹⁹¹ *In the 16th century and the early 17th centuries, where hardly any textbooks were available, native speakers provided the main if not the only source of input and correction. The exchange between “tutor” and “learner” was not structured or even consciously planned in most cases.*

¹⁹² *English was gradually included in the multilingual guide books of the Netherlands and it rose slowly to the status of an important minor foreign language in the eighteenth century.*

¹⁹³ *It was generally looked upon useless.*

¹⁹⁴ *By the end of the 18th century the English language was unknown to the vast majority of the Dutch people. Even those who one would expect to have a fair knowledge of the language, such as intellectuals and prominent businessmen were usually unfamiliar with English.*

¹⁹⁵ *A wave of anglomania swept the Continent.*

intelectuales y económicas. Existía algún caso excepcional en el que se trabajaba el aprendizaje de alemán o inglés. No obstante, por norma general la enseñanza de la lengua vernácula, latín, era lo habitual.

A partir de esta fecha aparecieron las primeras referencias al aprendizaje de lenguas modernas. Concretamente en 1790, Gerrit Vatebender, director de una escuela en Gouda, escribió en la Sociedad Provincial de Utrecht de Artes y Ciencias¹⁹⁶, un tratado muy revolucionario en materia educativa y con un interés especial para este trabajo, ya que en él se propone, por primera vez, la enseñanza de francés, alemán e inglés en las escuelas de latín (Wilhem, 2005).

Las discusiones sobre la necesidad de un cambio en materia educativa se sucedían en la Asamblea Nacional durante esta época. Aquellos más radicales propusieron la creación de escuelas de idiomas que ofrecieran formación en lenguas modernas. En esta propuesta se refleja aquella intervención de Vatebender.

En 1798 se publicó un *Informe de ideas sobre la educación Nacional*¹⁹⁷ escrito dos años antes, en el que aparecían dos ideas principales para la educación que marcaron el comienzo de un siglo lleno de cambios ideológicos en materia educativa. Una de ellas era acercar la educación a todos los alumnos, especialmente a aquellos cuyas familias tuvieran mayores dificultades económicas y la otra se refería a la necesidad de enseñar asignaturas específicas para ciertos alumnos particulares en el sector privado. En este último punto se encontraba la enseñanza de lenguas modernas. A pesar de las buenas intenciones de este informe y del ambiente generador de cambios, la enseñanza continuó tal y como estaba algunos años más.

A partir del siglo XIX la lengua inglesa fue adquiriendo mayor importancia y su aprendizaje pasó de ser un capricho poco común de algunos estudiantes, realizado en contextos no formales, a ser un medio de comunicación necesario y aprendido por muchos. El interés académico e intelectual de la mano de la importancia del comercio para el desarrollo económico nos sitúa sobre la pista de este impulso hacia el aprendizaje del inglés en los Países Bajos.

En 1799, el Comité de Educación e Instrucción Pública manifestaba que “las relaciones comerciales, especialmente con América, hacen que la instrucción en esta lengua sea indispensable¹⁹⁸” (Esseboon, 1995, cit. en Wilhem 2005, p.53).

Kochler publicaba su libro de inglés en 1815 en el que exponía la siguiente idea:

¹⁹⁶ *Provinciaal Utrechts Genootschap voor Kunsten en Wetenschappen.*

¹⁹⁷ *Algemeene denkbeelden over het Nationaal onderwijs* escrito por *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.*

¹⁹⁸ *De commercieele Relatie, voraal met de Amerikaansche Natie, het onderwijs in die Taal geheel onotbeerlijk maakt.*

Desde que el comercio - esa fuente saludable de prosperidad general – ha empezado a recuperarse después de una revolución bendita, consecuentemente la lengua inglesa se ha convertido en una necesidad general, dada la proximidad de este país con la vecina Inglaterra¹⁹⁹. (Wilhelm, 2005, p.58).

Algunos años después, P.H. Breitenstein, como presidente de la Asociación de Lenguas Modernas de Holanda, ratificó esta idea en uno de sus artículos:

Por siglos, los ciudadanos holandeses han sido gente de comercio, negociando y tratando en países alrededor del mundo. Tal es así que no cabe duda de que el conocimiento de las lenguas extranjeras sea un objetivo muy importante en la educación holandesa²⁰⁰. (Breitenstein, 1958, p.1).

Como se ha referido en el primer capítulo de este trabajo, la primera década del siglo XIX fue testigo de la publicación de tres leyes en materia educativa, aprobadas en 1801, 1803 y 1806. Concretamente en el primer artículo de la Ley de 1803 se encuentra una referencia a la enseñanza de las lenguas extranjeras, haciendo una clara distinción entre escuelas públicas y enseñanza de corte privado. Esta ley fue rápidamente sustituida por la Ley de 1806, en la que se menciona la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas²⁰¹ como asignatura optativa que puede ser cursada dentro del marco legal de la Educación Básica. Con la implantación de esta ley en la primera mitad del siglo XIX el número de escuelas secundarias que impartían formación en lenguas extranjeras fue creciendo, impulsado por los grandes cambios políticos que se estaban llevando a cabo y que afectaron claramente a la educación, perfilándose así el objetivo de ampliar el nivel general de la educación.

Inicialmente este crecimiento se registró, principalmente, en escuelas secundarias de niños y en el sector privado, por lo que el aprendizaje formal de este tipo de habilidad estaba restringido en gran parte al género masculino de entre 12 a 18 años y a las clases sociales con mayor poder adquisitivo, puesto que en estos inicios las clases de inglés se presentaban dentro de las escuelas elitistas como una opción extra que había que pagar.

Con la Ley de 1806 surge, también, el primer programa de exámenes oficiales que probaba los conocimientos y las habilidades de los futuros profesores, a través del cual se les concedía un certificado de aptitud para el puesto. En él se exigía a los candidatos un dominio de una lengua extranjera escrita, tal y como se recoge en el artículo 9 de las *Instrucciones para examinar a aquellos que deseen dar clases en Educación Primaria en la República de Batavia*²⁰²:

¹⁹⁹ Since commerce – that salutary fountain of general prosperity – has begun to revive after the blessed revolution, and since consequently the English language has become a general necessity because of the close relationship of this country with neighbouring England.

²⁰⁰ For centuries, the Dutch have been a commercial people, trading and negotiating in lands all accross the globe. No wonder, them, that the knowledge of foreign languages is a major goal in Dutch Education.

²⁰¹ De forma textual la ley se refiere a francés y otras lenguas modernas.

²⁰² Verordeningen op het afnemen en afleggen der Examens van degenen, welke lager Ouderwijs begeeren te geven in de Bataafse Republiek.

Se les pondrá un texto en francés o en cualquier otro idioma en que el candidato desee examinarse, primero lo leerá, luego lo traducirá, además, escribirá un texto en dicha lengua en forma de carta, historia, cuento o cualquier otro género, se tendrá en cuenta la pronunciación, el conocimiento de la ortografía y de la gramática, así como el grado de conocimiento de esta lengua que el candidato dé a entender²⁰³. (Van Hoorn, 1907; cit. en Wilhelm, 2005, p.149).

En 1816, la Sociedad para el Bien de la Comunidad puso en marcha el primer programa de estudios para el profesorado que incluía las lenguas extranjeras modernas entre las materias ofertadas. Por estas fechas aparece también la primera publicación periódica en inglés: *The English Adventurer*, con un total de doce ejemplares desde junio 1825 hasta junio 1826.

Este creciente interés por la lengua inglesa se refleja en el periódico *Algemeen Handelsblad*²⁰⁴ en 1840. En uno de sus artículos dicho periódico deja constancia de que cientos de habitantes por aquel entonces eran capaces de leer y escribir en inglés. Refleja, además, que los primeros aprendizajes se hacen a través de lecturas y un trabajo mayoritariamente escrito. La comunicación oral no parece estar al alcance de aquellos intelectuales interesados en el idioma. Así lo recoge Wilhelm: “hay cientos de personas que leen y escriben inglés muy bien pero que son incapaces de entender incluso la mitad de una conversación de un ciudadano inglés...”²⁰⁵ (2005, p.50).

A partir de esta fecha se encuentran los primeros manuales diseñados para el aprendizaje del inglés en escuelas profesionales. La gran mayoría de estos manuales incluían vocabulario específico de comercio y estaban diseñados principalmente para la población masculina. Surgen también los primeros departamentos de Lenguas Modernas en las escuelas y, con ello, se modernizan los programas de aprendizaje que se ofertan. Se establece la Sociedad Literaria Inglesa de Róterdam, comienzan los cursos de literatura inglesa en algunas escuelas. Empieza, así, a sentirse la importancia de una formación específica para el profesorado de lenguas extranjeras modernas.

En 1854 aparece la primera publicación de *Estudio moderno y superior de las lenguas francesa, inglesa y alemana para el beneficio de dueños de escuelas, futuros profesores y todos aquellos que se dedican a la enseñanza o el estudio de lenguas modernas*²⁰⁶, una revista en neerlandés dedicada a los profesores de lenguas extranjeras en la que se trataban temas didácticos. Su nombre denota que en esta vorágine de cambios, la enseñanza de las lenguas extranjeras va adquiriendo una posición de creciente importancia en el mundo pedagógico. A esta primera aparición, le siguieron las

²⁰³ Eenig stuk in de Fransche of zoodanige andere Taal, als waarin men verlangt onderzocht te worden, eerst ter voorlezing en vervolgens ter vertaling opgeven, als mede en Opstel uit eenige andere Taal in deze doen overbrengen of wel voor de vuist in die Taal eenig Opstel doen vervaardigen bij wijze van Brief, Verhaal of dergelijke; uit welk alles de uitspraak, Orthografische en Grammatikale, gelijk ook in het algemeen de mate van kennis dier Taal zal kunnen blijken.

²⁰⁴ En su edición del 13 de enero de 1840.

²⁰⁵ Honderden zijn er die het Engelsh heer goed lezen en schrijven, doch die buiten staat zijn om de helfd van een door Engelschen gevoerd gesprek te verstaan...

²⁰⁶ Hedendaagsche en hoogere beoefening der Fransche, Engelsche en Hoogduitsche talen, ten dienste van instituteurs, aankomende onderwijzers en alle die zich aan het onderwijs of de beoefening of de moderne talen hebben toegewijd.

publicaciones de *Taal Studie*²⁰⁷, *De Drie Talen*²⁰⁸ y *Levende Talen*²⁰⁹, esta última aún vigente en la actualidad.

Enseguida va quedando constancia entre los ciudadanos holandeses de la utilidad del conocimiento y manejo de la lengua inglesa y, ya en 1850, alrededor de un 1% del total de la población escolar estaba en contacto con la lengua inglesa (Wilhelm, 2005).

Tras la aprobación de la primera Constitución, en 1848, en la que se reconoció la libertad y el derecho a la educación, surgen importantes y continuos cambios en este sector y las lenguas extranjeras reciben un gran impulso. Así, con la Ley de Educación de 1857 aparecen por primera vez las lenguas extranjeras como materias optativas en el nivel inferior de Educación Secundaria. Este hecho marca el inicio legal de la enseñanza de las lenguas modernas en la educación obligatoria. Desde esta fecha empieza a aumentar el número de estudiantes jóvenes que entran en contacto con el aprendizaje de inglés a lo largo de su escolarización.

El año 1863 se presenta como una fecha clave en la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que con la nueva Ley de Educación Secundaria el francés, el alemán y el inglés se convierten en materias obligatorias en las escuelas superiores burguesas.

Unos años más tarde, en 1869 se introdujo un examen especial para profesoras que enseñaran en las escuelas de niñas. En él, entre otras cosas, se requería que las candidatas conocieran la literatura de esta lengua y, especialmente, aquella dirigida al género femenino²¹⁰. Su duración fue corta, debido al escaso éxito de las escuelas femeninas.

En 1876 la Ley de Educación Superior transformó las antiguas escuelas superiores de latín en escuelas superiores de gramática, ya que a lo largo de este siglo la mayoría de estas escuelas se habían modernizado, introduciendo la enseñanza de lenguas modernas con sus correspondientes departamentos. Además, esta ley garantizaba la obligatoriedad de ofertar tres lenguas extranjeras en los programas didácticos de las escuelas superiores de gramática.

Es importante mencionar que el sistema educativo holandés de esta época era muy poco equitativo y marcaba claras diferencias entre los alumnos, en este sentido, el aprendizaje de la lengua inglesa era todavía un privilegio al que no todos podían acceder, así el alumnado de clases sociales inferiores estudiaba francés.

En 1879 se reorganizaron los exámenes de aptitud de Educación Secundaria, se establecieron tres niveles diferentes, se separaron las distintas lenguas y se crearon tribunales más especializados,

²⁰⁷ El Estudio de la Lengua

²⁰⁸ Las Tres Lenguas

²⁰⁹ Lenguas Modernas

²¹⁰ Real Decreto de 11 de octubre de 1896

de los que fueron tomando parte distinguidos estudiantes de la lengua y la literatura inglesa. Estos exámenes sirvieron como punto de encuentro de los más eruditos del momento, lo que supuso uno de los impulsos más importantes al estudio de la lengua inglesa en este país. Así lo recoge Van Essen (1983):

Alrededor de los exámenes que el Estado realizaba a futuros profesores creció esta tradición pragmática y no histórica en el estudio del inglés en Holanda, que le concedió a este país una posición líder en el estudio del inglés contemporáneo y que se mantuvo al menos los tres cuartos de siglo siguiente²¹¹. (cit. en Wilhelm, 2005, p.159).

A pesar de este gran auge acontecido en la primera mitad del siglo XIX, no es hasta bien entrada la segunda mitad de este siglo cuando crecen las publicaciones de métodos de enseñanza del inglés con fines comerciales y autodidácticos y diccionarios con vocabulario específico. La introducción de la enseñanza del inglés como lengua extranjera no conllevó inmediatamente un crecimiento significativo en las publicaciones, sino que este proceso llevó su tiempo, existiendo, además, una evolución muy irregular de dichas publicaciones. A partir de 1890, crece notablemente el número de publicaciones y los campos a los que éstas se refieren. Además, a principios del siglo XX, se empiezan a crear instituciones de iniciativa privada, aunque financiadas parcialmente por el Estado, en las que se impartía al futuro profesorado de lenguas extranjeras una formación a tiempo partido como complemento a la formación principal.

Para completar esta visión histórica es necesario referirse al siglo XIX como un periodo acompañado de grandes cambios económicos, sociales y culturales, en terrenos principalmente de transporte, industria, comunicación y tecnología: la invención del ferrocarril, del teléfono, del telégrafo, las innovaciones en las técnicas de impresión... significaron una revolución en la comunicación, reduciendo distancias entre las personas. En esta comunicación moderna, el inglés fue adquiriendo un rol de creciente importancia, como lo refleja una de las intervenciones en el Parlamento holandés en 1898: “La lengua francesa ha dejado de ser una lengua mundial por y para las distintas civilizaciones, los estudios académicos y el desarrollo cultural. Ahora se encuentra en retroceso. Nuestros científicos necesitan alemán, nuestros comerciantes e industriales necesitan inglés²¹²” (Wilhem, 2005, p.90).

Este interés se va afianzando a lo largo del siglo XX y cobra un gran impulso al finalizar la Primera Guerra Mundial, ya que tras ella aumentó el prestigio del Imperio Británico y la influencia de

²¹¹ *Thus grew up around the State-conducted teacher examinations this pragmatic and predominantly non historical tradition in the study of English in the Netherlands which was to procure this country the leading position in the study of contemporary English that it was to hold for almost three quarters of a century...*

²¹² *Het Fransch het opgehouden eene wereldtaal te zijn, en voor studie, ontwikkeling en beschaving treedt het thans meer op den achtergrond. Onze wetenschappelijke mannen hebben behoefte aan het Duitsch, onze kooplieden en industrieelen aan het Engelsch.*

Estados Unidos. Sin embargo, es al finalizar la Segunda Guerra Mundial cuando la lengua inglesa se convierte en un verdadero medio de comunicación para la sociedad holandesa. En este periodo los Países Bajos deben su libertad al bando aliado, puesto que durante la posguerra la libertad política de Holanda estuvo fuertemente asociada a la lucha anglo-americana contra el comunismo. Estos hechos disminuyen la distancia entre las dos grandes potencias de habla inglesa y los Países Bajos.

Poco a poco, la cultura de los países del oeste fue dominando el continente europeo. Su influencia en los medios de comunicación, en la industria cinematográfica, música, televisión, la tecnología informática... hizo que los holandeses se vieran inmersos por completo en la lengua inglesa, afianzándola como su segunda lengua. Si bien, no fue hasta la entrada en vigor de la Ley de Educación Básica (1985), cuando el inglés se hizo obligatorio para esta etapa. Sin embargo, en Educación Secundaria, la Ley Mamut (1968), dispuso la obligatoriedad de estudiar una lengua extranjera para el nivel superior de Educación Secundaria. Esta lengua era, en la mayoría de las ocasiones, la lengua inglesa, pese a las protestas del profesorado de francés al ver disminuir la proporción de alumnado en sus aulas. A este hecho, contribuyó, además, en relación a lo ya comentado, que tras la Segunda Guerra Mundial se prohibiera la enseñanza de alemán. Es, precisamente, desde este momento cuando la lengua inglesa se convierte en la primera lengua extranjera estudiada en las aulas de Educación Secundaria en los Países Bajos.

3.3.3. Estructura y funcionamiento de la enseñanza de inglés

3.3.3.1. Decisiones sobre el aprendizaje de lenguas

A partir de los 10 años, el inglés es una asignatura obligatoria en los Países Bajos. El Gobierno central tiene como labor principal la promoción de su aprendizaje a través del SLO y de la Plataforma Europea. Esta última es la Agencia Nacional de los Programas de Aprendizaje Permanente encargada de promover la internacionalización en las escuelas holandesas y coordinar los programas bilingües y de aprendizaje temprano de lenguas. Tal y como afirma Eline Wassens, coordinadora de la Plataforma Europea de los proyectos de investigación de enseñanza temprana de lenguas extranjeras: “trabajamos para el Gobierno holandés y para la Comisión Europea. Nuestra principal función es promover la internacionalización de la educación en la escuelas de los Países Bajos y una parte pequeña de este proyecto es la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras²¹³” (Entrevista, 15 de julio de 2013).

Las escuelas holandesas cuentan con una gran autonomía que, entre otros aspectos, les permite introducir algunas asignaturas adicionales a las reguladas por la ley. En la etapa de Educación Primaria, el Gobierno central establece un 70% del currículo. En el 30% restante, los centros pueden elegir qué asignaturas reforzar o, si lo prefieren, impartir otras nuevas. Esto supone que pueden optar

²¹³ *The European Platform is the National Agency of the Lifelong and Learning Programme, that means that we work for the Dutch Government and for the European Commission. Our main task is to promote internationalization in the schools in the Netherlands and a small part of it is to promote language learning.*

por enseñar la lengua inglesa a una edad más temprana o incluir un tercer idioma. En este último caso el Gobierno central reconoce de forma oficial el francés y el alemán.

En la Etapa de Educación Secundaria es obligatorio el aprendizaje de un mínimo de dos idiomas extranjeros para la mayoría de los alumnos, excepto para los estudiantes del Programa Básico de Formación Profesional; e, incluso tres, si los alumnos optan por los itinerarios de corte principalmente académico. Las lenguas extranjeras que se ofertan son: inglés, francés, alemán, español, italiano, ruso, turco y árabe. No obstante, cada centro tiene la libertad de enseñar cualquier otra lengua moderna, aunque en el caso de que el alumnado quiera realizar su examen nacional en otra lengua diferente a las citadas anteriormente, se debe pedir un permiso especial al Ministerio.

Al igual que ocurre en Educación Primaria, los centros cuentan con autonomía para decidir el desarrollo de un tercio de la jornada educativa. Durante este tiempo se pueden impartir nuevas áreas o aumentar la carga lectiva de las materias curriculares.

Para aumentar las horas de aprendizaje de lenguas o implantar un proyecto de bilingüe, las escuelas deben seguir unos pasos determinados. En primer lugar, se valorarán las posibilidades reales del centro para desarrollar el proyecto, después se pedirá orientación sobre el programa concreto y se compartirá la información con el Claustro de profesores. Posteriormente, un grupo de trabajo diseñará un plan de implantación. Una vez finalizado, este plan deberá ser aprobado por el centro, la autoridad competente del centro tiene la última palabra. Se trazará un plan de actuación a corto y medio plazo para poner en marcha el proyecto y, finalmente, se evaluará y se realizarán los ajustes que se consideren necesarios (Richters en Visser, 2013).

Tal y como indica Eline Wassens: “el Servicio de Inspección es el encargado de velar por el cumplimiento de las leyes y asesorar y supervisar el proyecto, aunque en ningún caso miden los resultados de los alumnos” (entrevista, 15 de julio de 2013).

3.3.3.2. Estructura y organización

En comparación con otros países, los alumnos holandeses comienzan a aprender una lengua extranjera relativamente tarde (Eurydice, 2012b). El inglés es una asignatura obligatoria en Educación Primaria para los grupos 7 y 8 (10 y 11 años) desde 1986. Pocas dudas cabían desde aquel entonces acerca de la importancia de aprender inglés. Sin embargo, en los últimos años esta necesidad se ha hecho más patente entre la población holandesa. Apoyada no solo por las distintas políticas de aprendizaje de lenguas extranjeras que la Unión Europea ha puesto en marcha en los últimos tiempos, sino también por un creciente sentimiento generalizado de que “un mayor conocimiento de las lenguas extranjeras es necesario para poder competir en la economía internacional²¹⁴”.

²¹⁴ *Better foreign language skills are necessary for us to compete in the international economy.*

(Onderwijsraad, 2008). De esto daba cuenta la ministra de Educación Van Bijsterveldt en la conferencia sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras²¹⁵ el 12 de mayo de 2011:

Si queremos mantenernos entre los primeros países en materia educativa, si queremos que nuestra economía continúe siendo fuerte y sana y si queremos desarrollarnos y vivir en una sociedad multiétnica con un mercado internacional – entonces, todo el mundo tiene que hablar varias lenguas²¹⁶. (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011b, p.1).

En el año 2008 el Consejo de Educación holandés hizo un llamamiento hacia la importancia de empezar a aprender las lenguas extranjeras a una edad más temprana:

Mucha gente en Holanda sobreestima sus habilidades en lengua inglesa. En realidad no llegamos a alcanzar la ambición europea de asegurar que todos los alumnos en la escuela alcancen un nivel mínimo de competencia en dos lenguas extranjeras. El consejo de Educación recomienda que los niños comiencen su aprendizaje de lenguas extranjeras antes²¹⁷. (Onderwijsraad, 2008).

Su propuesta fue la siguiente:

El Consejo de Educación recomienda comenzar antes en Educación Primaria el aprendizaje de inglés, alemán o francés. Los niños aprenden una lengua con mayor facilidad a esta edad que cuando son adolescentes. La escuelas Primarias deberían elegir cuándo quieren comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera: o bien desde el grupo 1 (4 años) o desde el grupo 5 (8 años) o, como se viene haciendo hasta ahora, desde el grupo 7 (10 años). Distintos métodos pueden ser usados, incluyendo la inmersión total. Lo que implica que parte de las clases (hasta la mitad en un día) pueden ser impartidas en inglés, francés o alemán. Otra opción podría ser crear escuelas de idiomas locales en la misma línea que las escuelas de música²¹⁸. (Ibíd., 2008).

Tal y como afirma Eline Wassens:

En 2008 hubo un debate político sobre el aprendizaje de lenguas en las escuelas. Antes de este debate, mucha gente estaba en contra de adelantar la edad de aprendizaje de lenguas. La mayoría estaba preocupada principalmente por el deterioro del neerlandés pero... de alguna forma, en ese momento, mucha gente cambió de opinión. Comenzaron a pensar que quizá era posible comenzar esta enseñanza desde una edad más temprana y que, además, solamente implicaba una hora semanal²¹⁹. (Entrevista, el 15 de julio de 2013).

²¹⁵ *Vyto in opmars (over vroeg vreemde talen onderwijs).*

²¹⁶ *Als we mee willen blijven doen in de top van landen met het beste onderwijs, als we willen dat onze economie sterk en gezond blijft, en als we willen dat mensen zich kunnen handhaven en ontplooiën in een multi-etnische samenleving en op een internationale arbeidsmarkt - dan moet iedereen meerdere talen spreken.*

²¹⁷ *Many people in the Netherlands overrate their foreign language skills. We actually fall short of the European ambition to ensure every school pupil attains a minimum standard of proficiency in two foreign languages. The Education Council recommends that children start learning foreign languages earlier.*

²¹⁸ *The Education Council recommends starting earlier with English, German or French in primary education. Young children learn a foreign language more easily than when they are teenagers. Primary schools should be able to choose when they want to start teaching a foreign language: in either group 1 or group 5 (currently group 7). Various methods could be used, including total immersion. This involves part of the lessons (up to half a day) being taught with English, French or German as the language of instruction. Another option is to establish local language schools, along much the same lines as music schools.*

²¹⁹ *In 2008 there was a political debate about language learning in the schools, before it, a lot of parties were against starting earlier they were concerned about the Dutch language but... somehow, in 2008, a lot of parties change their views on it, they thought maybe it is possible to teach from an earlier year and it is only about one hour a week.*

Toda esta controversia ha supuesto un cambio en el sistema educativo holandés. La implantación gradual de distintos proyectos de aprendizaje temprano de idiomas implica una adaptación en los centros, especialmente en los de Educación Primaria y exige al profesorado nuevas maneras de plantear y realizar su función docente.

Educación Primaria

La Educación Primaria abarca desde los 5 años hasta los 12 años, aunque la mayoría de los alumnos asisten a la escuela desde el momento en que cumplen 4 años. La integración de los grupos de 4 y 5 años en la etapa de Educación Primaria justifica que este trabajo no contenga un apartado específico dedicado a la Educación Infantil, a lo que, además, se añade la inexistencia de un currículo prescriptivo para la etapa previa a los cuatro años.

En Educación Primaria existen cuatro variantes de aprendizaje de lengua inglesa, en función de la edad de comienzo y de la metodología:

- Programa regular de inglés en Educación Primaria (Eibo²²⁰). Los alumnos comienzan su aprendizaje desde el grupo 7 (10 años).
- Programas de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (VVTO²²¹):
 - La lengua inglesa se aprende desde el grupo 1 (4 años).
 - El aprendizaje de la lengua inglesa comienza en el grupo 5 (8 años). Se denomina *Programa temprano de inglés en Educación Primaria*²²². No obstante, se suele hacer referencia a ambos tipos como programas VVTO y así se hará a lo largo de este trabajo.
- Proyecto piloto de educación bilingüe (TPO²²³).
- Educación Primaria con Orientación Internacional (IGBO²²⁴). Destinada a los alumnos que residen temporalmente en los Países Bajos y que reciben su enseñanza en inglés en escuelas con un departamento internacional.

Según reflejan los datos publicados por Eurydice en las tres ediciones de su informe *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, correspondientes a los años 2005, 2008 y 2012b, el 100% del alumnado holandés ha comenzado el aprendizaje de la lengua inglesa al terminar la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, al hallar el porcentaje de alumnado que estudia una lengua

²²⁰ *Engels in het Basis Onderwijs*.

²²¹ *Vroeg Vremdetalenonderwijs*.

²²² *Vervroegd Engels in het Basis Onderwijs*.

²²³ *Twetalig Onderwijs*.

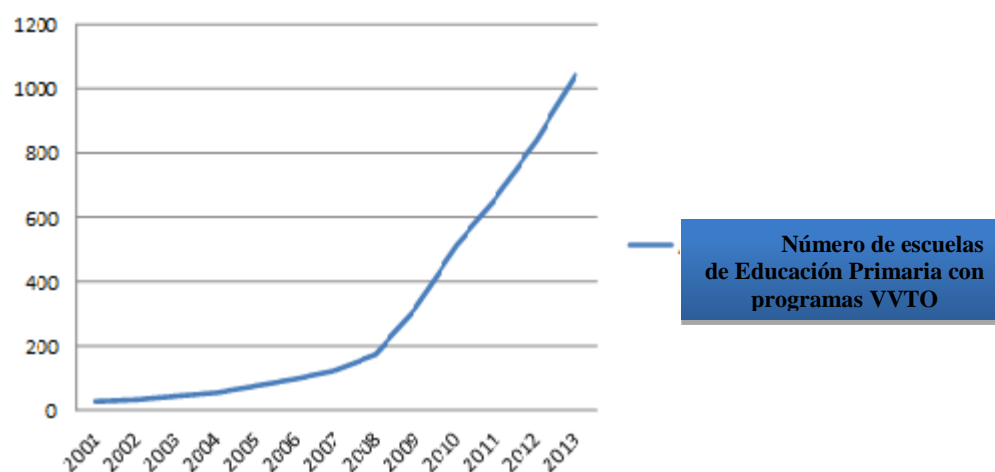
²²⁴ *Internationaal Georiënteerd Basisonderwijs*.

extranjera entre el total de la población de Educación Primaria éste se reduce a un 33,3%, debido a esta introducción de la enseñanza de un primer idioma únicamente en los últimos cursos de la etapa.

En 2011 el SLO realizó un estudio sobre el estado de la enseñanza del inglés en Educación Primaria. En él señalaba que la mayoría de las escuelas (66%) comienzan el aprendizaje de la lengua inglesa desde el grupo 7 (10 años), una pequeña cantidad (17%) a partir del grupo 5 ó 6 (8-9 años) y un creciente porcentaje de escuelas (17%) comienza entre los grupos 1 y 4 (desde los 4 a los 7 años de edad).

Según la Plataforma Europea “el número de escuelas que ofertan un aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras está creciendo considerablemente, en la prensa se le presta gran atención y se publican frecuentemente los resultados de nuevas investigaciones²²⁵” (Europees Platform, 2011a, p.8). Actualmente, alrededor de 1.000 escuelas de Educación Primaria ofrecen programas VVTO (Rijksoverheid, 2014). La figura 3.23 muestra el incremento del número de escuelas que ofrecen proyectos VVTO en los últimos años.

Figura 3.23. Evolución del número de escuelas de Educación Primaria con Programas de Aprendizaje Temprano de Lenguas Extranjeras



Fuente: Europees Platform, 2014.

A continuación, se describen con más detalle las distintas opciones de enseñanza de lengua inglesa para esta etapa:

²²⁵ *Het aantal vvto-scholen groeit sterk, in de pers wordt regelmatig aandacht aan dit onderwerp besteed en er worden regelmatig nieuwe onderzoeksresultaten gepubliceerd.*

a) Programa regular de inglés en Educación Primaria (Eibo)

Los alumnos comienzan el aprendizaje del inglés a partir del grupo 7 (10 años). En Educación Primaria y en el nivel inferior de Educación Secundaria, la lengua inglesa es una asignatura obligatoria con tiempo flexible. La autonomía con la que cuentan los centros les permite decidir en cada caso la carga lectiva dedicada a la lengua extranjera, ya que las directrices legales solamente regulan el tiempo total anual que el alumnado debe asistir a la escuela. Este tiempo debe ser dividido entre las asignaturas que se imparten a partir del criterio del centro, su aprobación por el Consejo Escolar y la supervisión del Servicio de Inspección (Eurydice, 2008c, p.92). Generalmente, esta carga horaria suele ser de 30 a 60 minutos semanales. Pero también pueden elegir aumentar la carga horaria con objeto de trabajar hacia la internacionalización de la escuela, lo que se conoce como “Refuerzo de la Enseñanza de inglés en Educación Primaria”²²⁶, o impartir algunas áreas o materias en lengua inglesa y darle un enfoque CLIL. En los centros de educación especial el inglés no es una asignatura obligatoria. Cada una de estas escuelas cuenta con autonomía para decidir si se imparte en función de las características propias de la escuela.

El currículo holandés de la etapa de Educación Primaria recoge, en primer lugar, las características del área de inglés, en las que se encuentra una justificación de la importancia de la enseñanza de la lengua inglesa debido a la creciente movilidad de los ciudadanos, a la relevancia que está tomando la internacionalización y a la gran expansión de las comunicaciones a través de los diferentes medios. Asimismo se defiende la necesidad de la enseñanza del inglés en Educación Primaria atendiendo principalmente al *Marco de Referencia* y a los estudios que reflejan que un aprendizaje temprano de una segunda lengua facilita su dominio en un futuro.

El objetivo general de la enseñanza de inglés durante esta etapa es sentar las bases que permitan una comunicación con hablantes anglófonos y con cualquier otro interlocutor que use la lengua inglesa para comunicarse. El enfoque que subyace al currículo holandés es fundamentalmente comunicativo.

En esta etapa, siguiendo las directrices oficiales, el aprendizaje del inglés debe estar vinculado al de otras áreas de contenido siempre y cuando sea posible, haciendo referencia a temas cercanos al alumnado.

Respecto a las cuatro destrezas básicas, el currículo de Educación Primaria especifica que la lengua inglesa en este nivel tendrá como objetivos principales el desarrollo de la capacidad de escucha y producción de textos orales y la comprensión escrita de textos sencillos. En cuanto a la escritura, en

²²⁶ *Versterkt Eibo*.

este nivel, simplemente, se introducirá un número determinado de palabras y se pondrá especial atención en la ortografía de éstas. Además, los alumnos aprenderán a manejar el diccionario.

Así se recogen estos aspectos en los cuatro objetivos específicos que se formulan en el currículo de Educación Primaria (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006a):

- Adquirir información de textos sencillos orales y escritos en inglés.
- Pedir y dar información en inglés sobre temas sencillos, desarrollando una actitud de confianza en las propias posibilidades de expresión en esta lengua.
- Escribir palabras sencillas sobre temas cotidianos de la vida del alumnado.
- Buscar el significado y la corrección ortográfica de palabras inglesas en un diccionario.

Finalmente, se establece que en el caso de que se enseñen otras lenguas, tales como francés, alemán o español, éstas tendrán como modelo la propuesta curricular que se plantea para el área de inglés.

Además, se proponen una serie de temas sobre los que los alumnos deben trabajar a lo largo de los distintos cursos en la etapa de Educación Primaria. Dichos temas²²⁷ son los siguientes (SLO, 2014):

- Vivienda
- Ocio y aficiones
- Comida y bebida
- Paso del tiempo
- Descripción de personas
- En la calle
- En el almacén
- En la clase
- Celebraciones
- El tiempo atmosférico

b) Programas de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (VVTO)

La lengua inglesa se aprende desde el grupo 1 (4 años) o desde el grupo 5 (8 años). Las escuelas VVTO que ofrecen clase desde el grupo 1 imparten inglés generalmente durante una hora a la semana en todos los grupos. En aquellos centros en los que se ofertan clases de lenguas extranjeras a partir del grupo 5, los alumnos reciben 60, 90 ó 180 minutos de lengua inglesa a la semana. La recomendación de la Plataforma Europea se sitúa entre 90 y 180 minutos semanales. La mayoría de las escuelas optan por la lengua inglesa, pero también pueden elegir francés, alemán o español.

²²⁷ *Eibo's themas.*

En la región Frisia estas escuelas ofrecen una educación en tres lenguas: inglés, neerlandés y frisón. La mitad del tiempo de instrucción se realiza en neerlandés y la otra mitad en frisón hasta el grupo 7, en el que la instrucción comienza a desarrollarse en inglés, con una distribución del tiempo de enseñanza de un 40% en neerlandés, otro 40% en frisón y un 20% en inglés (Extra, 2012). Actualmente existe una red de escuelas de Educación Primaria trilingües *Netwerk 3TS* que cuenta con unas 50 aproximadamente, aunque se han propuesto como objetivo crecer hasta 100 durante el año 2015 (Cedin, 2014).

Generalmente, las escuelas suelen dividir la hora semanal de dedicación al inglés en sesiones diarias de 15 minutos, en las que se plantean dinámicas a través de juegos, canciones o cuentos en los cursos más bajos. Desde el grupo 5 (8 años) los alumnos también leen cuentos en inglés y comienzan a escribir, a pesar de que el desarrollo de las destrezas orales sigue siendo el objetivo principal, y se distribuye el tiempo en periodos más largos. “Lo más importante es que los alumnos se diviertan con el aprendizaje de la lengua inglesa²²⁸” (Europees Platform, 2011a, p.11).

La lengua inglesa también puede ofertarse de forma globalizada, como parte de un proyecto de otras asignaturas de corte creativo como Arte, Música, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Geografía o un proyecto internacional. En enero de 2010 se puso en marcha un proyecto piloto 15% VVTO²²⁹ por el que 13 escuelas de Educación Primaria impartieron durante tres años inglés de una forma más intensa de lo que hasta el momento proponían las escuelas VVTO. La lengua extranjera no solo se aprendía y se usaba durante las clases de inglés, sino que formaba parte de otras actividades escolares y de otras asignaturas, lo cual supuso, el proyecto piloto sobre el que se asienta el comienzo de una enseñanza CLIL en Educación Primaria. Las escuelas participantes pusieron en marcha este proyecto en inglés, excepto una que lo hizo en alemán. En vista de los buenos resultados obtenidos, el Ministerio está trabajando en un proyecto de ley que permite que todas las escuelas de Educación Primaria puedan impartir el 15% de sus clases en una de las tres lenguas: inglés, francés o alemán.

La Plataforma Europea señala, las siguientes condiciones esenciales para poner en marcha los programas VVTO (Europees Platform, 2014):

- El aprendizaje lúdico es fundamental.
- En la clase de lengua es muy importante usar la lengua meta.
- La lengua meta y la lengua materna deben permanecer siempre separadas.

²²⁸ *Het allerbelangrijkste is dat kinderen plezier hebben in het leren van Engels.*

²²⁹ *Proefproject 15% VVTO in combinatie met CLIL.*

A pesar de no existir un currículo específico para los programas VVTO, tal y como afirma Eline Wassens, la plataforma Europea “trabaja junto al SLO, intentando combinar esfuerzos para desarrollar unos objetivos para los programas VVTO²³⁰” (Entrevista, 15 de julio de 2013).

El SLO publica una guía práctica: *Entre los objetivos y su enseñanza* (TULE)²³¹ en la que aparece una concreción de los objetivos de Educación Primaria en distintos contenidos y actividades organizados a lo largo de todos los cursos de Educación Primaria, con el fin de servir de guía para el profesorado a la hora de planificar y desarrollar los objetivos específicos, “no son ningún método, ni ninguna programación simplemente son una descripción de una posible distribución de los contenidos educativos a lo largo de varios años²³²” (SLO, 2014). Las tablas 3.12 – 3.19 muestran la distribución de las actividades por niveles propuestas por el SLO para los distintos objetivos del área de inglés en los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras.

Tabla 3.12. Guía práctica para el desarrollo del primer objetivo específico del área de lengua inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (I)

Objetivo 1: Adquirir información de textos sencillos orales y escritos en inglés			
Grupos 1 y 2	Grupos 3 y 4	Grupos 5 y 6	Grupos 7 y 8
Objetivos específicos			
-Desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés -No hay clases de inglés, aunque sí se realizan semanalmente algunas actividades en inglés, acordes al nivel de desarrollo del niño.	-Consolidar y promover la fluidez del habla y del discurso emergente en el alumno.	CLIL	
		-Los alumnos se han familiarizado con las habilidades de escucha y se empiezan a desarrollar las habilidades de lectura (asocian palabras con imágenes, conocen la ortografía de algunas palabras y algunas expresiones en inglés).	-Se desarrollan las destrezas de comprensión oral y escrita a través de distintas asignaturas.
		PROGRAMA TEMPRANO DE INGLÉS	
		-Los alumnos comienzan a desarrollar la capacidad de escucha consciente. -Se presta especial atención al desarrollo de la comprensión escrita (palabras sencillas y una o más frases para reconocer los temas...) -Se inician los temas Eibo ²³³	-Los alumnos pueden entender palabras y expresiones sencillas. -Continúan desarrollándose los temas Eibo.

Fuente: SLO, 2014.

²³⁰ We work together with SLO trying to combine our efforts to set up the VVTO goals.

²³¹ Tussendoelen en leerlijnen bij kerndoelen.

²³² Geen methode en geen leerplan, maar een beschrijving van een mogelijke verdeling van onderwijsinhouden over een aantal jaren.

²³³ Los temas Eibo aparecen referidos anteriormente en este apartado.

Tabla 3.13. Guía práctica para el desarrollo del primer objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (II)

Objetivo 1: Adquirir información de textos sencillos orales y escritos en inglés			
Grupos 1 y 2	Grupos 3 y 4	Grupos 5 y 6	Grupos 7 y 8
Punto de partida			
<p>-Selección de temas representativos para el alumnado de esta edad y uso de otros que van surgiendo en el día a día.</p> <p>-Trabaja preferentemente un profesor nativo o un profesor especialista en VVTO.</p> <p>- La destreza de escucha es la más importante. Aún no se trabajarán las destrezas de lectura y escritura.</p>	<p>-Consolidación de los temas trabajados en los cursos previos y ampliación de los mismos.</p> <p>-Trabajo de la competencia de escucha. Se pondrá especial cuidado para evitar la confusión en el desarrollo de la ortografía del neerlandés.</p>	CLIL	
		<p>-Aumenta el número de asignaturas o de áreas que se imparten en lengua inglesa (por ejemplo, Educación Física o manualidades).</p> <p>-Los alumnos son conscientes del papel que juega la lengua inglesa en su entorno inmediato y en el mundo.</p> <p>-El desarrollo de las destrezas de comprensión tiene una continuidad a lo largo de la etapa.</p>	<p>-La elección de los temas y los cursos estará adaptada a la edad, el nivel, la experiencia y los recursos disponibles.</p> <p>- Se pondrá un énfasis mayor que en los grupos 5 y 6 en la lectura.</p> <p>-La alfabetización se construirá a través de una gama equilibrada de textos sencillos y libros de lectura.</p> <p>-Al final los alumnos del grupo 8 pueden obtener información específica y predecible de un texto.</p> <p>-Se garantizará la continuidad en el desarrollo de las dos destrezas entre la etapa de Educación Primaria y Secundaria, poniendo especial atención en preparar al alumnado para el cambio de etapa.</p>
		PROGRAMA TEMPRANO DE INGLÉS	
		<p>-Se utilizarán textos relacionados con temas sencillos y familiares de la vida cotidiana</p> <p>-Los alumnos son conscientes del papel que juega la lengua inglesa en su entorno inmediato y en el mundo.</p> <p>-El desarrollo de las destrezas de comprensión tiene una continuidad a lo largo de la etapa.</p>	<p>- La elección de los temas y los cursos estarán adaptados a la edad, el nivel, la experiencia y los recursos disponibles.</p> <p>- Se pondrá un énfasis mayor que en los grupos 5 y 6 en la lectura.</p> <p>-La alfabetización se construirá a través de una gama equilibrada de textos sencillos y libros de lectura.</p> <p>-Al final los alumnos del grupo 8 puede obtener información específica y predecible de un texto.</p> <p>-Se garantizará la continuidad en el desarrollo de las dos destrezas entre la etapa de Educación Primaria y Secundaria, poniendo especial atención en preparar al alumnado para el cambio de etapa.</p>

Tabla 3.14. Guía práctica para el desarrollo del primer objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (III)

Objetivo 1: Adquirir información de textos sencillos orales y escritos en inglés			
Grupos 1 y 2	Grupos 3 y 4	Grupos 5 y 6	Grupos 7 y 8
Materiales			
-Se utilizarán diversos materiales adecuados para los niños, tales como libros ilustrados en inglés, vídeos y CDs, marionetas de mano, posters y otros materiales visuales.	-Se utilizarán materiales propios para la edad como libros ilustrados en inglés, videos o CD, etc. -Se puede utilizar un método de inglés siempre que no contenga texto.	CLIL y PROGRAMA TEMPRANO DE INGLÉS	
		-Se utilizarán materiales propios para la edad como libros ilustrados en inglés, videos o CD, etc. -Se puede usar un método siempre que sea adecuado para el nivel del alumnado.	-Se utilizarán materiales de audio y de lectura adecuados a la edad y al nivel de los alumnos.

Fuente: SLO, 2014.

Tabla 3.15. Guía práctica para el desarrollo del segundo objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (I)

Objetivo 2: Pedir y dar información en inglés sobre temas sencillos, desarrollando una actitud de confianza en las propias posibilidades de expresión			
Grupos 1 y 2	Grupos 3 y 4	Grupos 5 y 6	Grupos 7 y 8
Objetivos específicos			
-Desarrollar una actitud positiva hacia la expresión en lengua inglesa	-Promover y consolidar la fluidez en el habla y en el discurso emergente.	CLIL	
		-Continuar el desarrollo de la destreza de expresión oral.	-Continuar el desarrollo de la destreza de expresión oral. -Desarrollar el vocabulario en una serie de temas y disciplinas.
		PROGRAMA TEMPRANO DE INGLÉS	
		-Los alumnos comienzan a expresarse en inglés.	-Expresarse en inglés en situaciones cotidianas.

Fuente: SLO, 2014.

Tabla 3.16. Guía práctica para el desarrollo del segundo objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (II)

Objetivo 2: Pedir y dar información en inglés sobre temas sencillos, desarrollando una actitud de confianza en las propias posibilidades de expresión			
Grupos 1 y 2	Grupos 3 y 4	Grupos 5 y 6	Grupos 7 y 8
Punto de partida			
<ul style="list-style-type: none"> - No hay clases de inglés, aunque sí se realizan semanalmente algunas actividades en inglés, acordes al nivel de desarrollo del niño. - Las destrezas de escucha y posteriormente, de habla son las únicas que se trabajarán. -Este tiempo será impartido preferentemente por un profesor nativo o un profesor especialista en VVTO. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las destrezas de comprensión y expresión oral son las más importantes. -Los alumnos están cada vez más familiarizados con la lengua inglesa. -Reaccionan de forma espontánea ante un determinado estímulo en inglés, sin ser conscientes de las diferentes lenguas (neerlandés o inglés). 	CLIL	
		<ul style="list-style-type: none"> -Los alumnos hablan inglés en diversas situaciones y áreas de aprendizaje. Son capaces de comunicarse en distintas situaciones, aprenden vocabulario y frases durante sus clases de inglés. -Se anima al alumnado a expresar todo lo que saben proporcionándole situaciones lúdicas en las que puedan mostrar estas habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los alumnos hablan inglés durante las clases y durante el desarrollo de los temas con la metodología CLIL. -La velocidad del discurso es bastante alta -El vocabulario se amplía a las palabras asociadas a las asignaturas y disciplinas específicas, adaptadas a la edad y al nivel del alumnado.
		PROGRAMA TEMPRANO DE INGLÉS	
		<ul style="list-style-type: none"> -Los alumnos desarrollan una actitud positiva hacia la lengua inglesa como medio de expresión oral. -Hablan en inglés sobre temas de la vida cotidiana (presentarse, decir y preguntar la edad, expresar y preguntar gustos, adivinar colores, animales...) -Conocen frases y tienen distintas herramientas que les permiten expresarse en situaciones comunes. -A través del juego, se anima a los alumnos a expresarse y a mostrar todo lo que son capaces de decir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollan una confianza a la hora de expresarse en inglés en situaciones menos controladas fuera de la escuela. -Desarrollan una actitud positiva hacia la expresión oral en lengua inglesa. -La velocidad del discurso es baja (el interlocutor debe estar preparado para repetir, reformular y asistir al alumno en la formulación del discurso). -La corrección gramatical se limita a un número de estructuras simples memorizadas. -Para hacerse comprender se hace necesario el apoyo en distintas estrategias de comunicación no verbal. -El vocabulario es limitado (Se trata de un pequeño repertorio de palabras y expresiones sencillas sobre datos personales y situaciones concretas).

Tabla 3.17. Guía práctica para el desarrollo del segundo objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (III)

Objetivo 2: Pedir y dar información en inglés sobre temas sencillos, desarrollando una actitud de confianza en las propias posibilidades de expresión			
Grupos 1 y 2	Grupos 3 y 4	Grupos 5 y 6	Grupos 7 y 8
Materiales			
-Se utilizarán diversos materiales adecuados para los niños, tales como libros ilustrados en inglés, vídeos y CDs, marionetas de mano, posters y otros materiales visuales.	-Se utilizarán materiales propios para la edad como libros ilustrados en inglés, videos o CD, etc. -Se puede utilizar un método de inglés siempre que no contenga texto.	CLIL y PROGRAMA TEMPRANO DE INGLÉS -Se utilizarán distintos materiales dependiendo de los temas a tratar y de acuerdo con la percepción y el lenguaje del alumnado	

Fuente: SLO, 2014.

Tabla 3.18. Guía práctica para el desarrollo del tercer objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras

Objetivo 3: Escribir palabras sencillas sobre temas cotidianos de la vida del alumnado			
Grupos 1 y 2	Grupos 3 y 4	Grupos 5 y 6	Grupos 7 y 8
No se trabaja la escritura	La escritura en inglés aún no tiene un papel significativo. Incluso puede ser más adecuado posponer la escritura debido a que los alumnos en estos grupos están fuertemente involucrados en el aprendizaje de la escritura en neerlandés, ya que su introducción puede generar errores de interferencia.	Algunos alumnos sienten curiosidad acerca de la ortografía de ciertas palabras en inglés y comienzan a experimentar con su escritura. Se puede impulsar el inicio a la expresión escrita a través de la búsqueda y la copia de palabras significativas para el alumno.	CLIL
			Objetivo
			Escribir palabras y frases dentro de las áreas elegidas para la enseñanza CLIL.
			Punto de partida
			La escritura constituye un medio de aprendizaje y un medio de comunicación ²³⁴ .
			PROGRAMA TEMPRANO DE INGLÉS
			Objetivo
			Descubrir que es divertido y útil escribir y comunicarse en inglés.
			Punto de partida
			Los alumnos están familiarizados con actividades de completar información. Escribir con total corrección en las tareas menos guiadas no es un criterio real para esta edad. La escritura constituye un medio de aprendizaje y un medio de comunicación.

Fuente: SLO, 2014.

²³⁴ Se entiende por escritura como medio de aprendizaje aquella escritura en que los alumnos copian o escriben una palabra con el objetivo de trabajar su ortografía. La escritura como medio de comunicación se refiere a la escritura que los alumnos realizan para comunicarse.

Tabla 3.19. Guía práctica para el desarrollo del cuarto objetivo específico del área de Lengua Inglesa en Educación Primaria para los diferentes cursos y distintas modalidades de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras

Objetivo 4: Buscar el significado y la corrección ortográfica de palabras inglesas en un diccionario			
Grupos 1 y 2	Grupos 3 y 4	Grupos 5 y 6	Grupos 7 y 8
		Objetivo	
		Buscar y comprobar la ortografía de las palabras.	Familiarizarse con el uso de glosarios y diccionarios como parte del aprendizaje de una lengua extranjera
		Punto de partida	
		Los alumnos utilizan glosarios y el diccionario en función de sus habilidades en lectoescritura en inglés.	-El uso regular del diccionario para comprobar la ortografía, conocer el significado...) -En CLIL los alumnos buscan las palabras relativas a un tema concreto. -En los programas tempranos de aprendizaje de inglés se utilizan también diccionarios de imágenes.
		Materiales	
		-Uso de diccionarios escolares (de imágenes, glosarios, diccionarios CLIL...) -Páginas web o CD-ROM para escuchar que permitan escuchar la pronunciación correcta de las palabras.	Uso de diccionarios adecuados para la edad del alumnado así como para las áreas y los temas de aprendizaje, se usarán textos tanto en neerlandés-inglés como en inglés-inglés.

Fuente: SLO, 2014.

Además, junto con el apoyo del Ministerio y en colaboración con expertos de la universidad y diversos profesores experimentados en el desarrollo de programas de aprendizaje temprano de lenguas, la Plataforma Europea ha desarrollado un manual de calidad para las escuelas VVTO de enseñanza de la lengua inglesa²³⁵ que guía la práctica educativa dentro de este tipo de programas, pero que en ningún caso es prescriptivo.

En el manual se describe una estimación de las habilidades que el alumno puede alcanzar tras haber cursado el programa en los distintos ciclos de Educación Primaria. Se trata solo de una estimación, ya que “por supuesto, es posible que los alumnos hayan adquirido un conocimiento mayor de lo que se describe. Esto depende, en parte, del número de horas VVTO inglés impartidas y de las

²³⁵ Handleiding kwaliteit vvto Engels.

habilidades del estudiante²³⁶” (Europees Platform, 2011a, p.14). Se propone que al final de la etapa el alumno:

- Posee, al menos, el nivel A2 (*Marco de Referencia*) en todas las destrezas²³⁷.
- Conoce y es consciente de su habilidad en lengua inglesa.
- Está comprometido con la continuidad en la enseñanza en el aprendizaje de lenguas.

Concretamente, el alumnado al final del grupo 2 (6 años):

- Comprende los comandos y las intenciones del profesor en inglés.
- Conoce y canta distintas canciones en inglés.
- Está familiarizado con algunos libros de historias en inglés.
- Participa en los juegos y actividades en inglés en el aula.
- Puede responder de forma sencilla en inglés.

Al finalizar el grupo 4 (8 años):

Hasta ese momento los alumnos han recibido un gran estímulo en lengua inglesa que les debe servir como motivación hacia el inicio en la expresión oral en lengua inglesa, para ello es muy importante haber generado un ambiente de aprendizaje seguro y haber impulsado el desarrollo de la confianza en la propia capacidad. A esta edad el alumno:

- Sabe contar.
- Nombra los colores.
- Nombra a algunas partes del cuerpo.
- Identifica objetos cercanos a su mundo.
- Identifica algunos objetos de la calle y de la escuela.
- Nombra algunos animales.
- Identifica algunos de los juguetes con los que juega.
- Es capaz de describirse de forma sencilla.
- Puede dramatizar textos sencillos.

Al finalizar el grupo 6 (10 años), las destrezas de expresión y comprensión oral siguen siendo importantes, a partir del grupo 5 comienza a trabajarse las destrezas escritas. El trabajo con libros de lectura y audios de los textos es uno de los métodos más motivadores para el alumnado. Asimismo, las asambleas se realizan, en ocasiones, en lengua inglesa.

²³⁶ *Natuurlijk is het mogelijk dat de leerlingen meer kennis opgedaan hebben dan hier beschreven staat. Dit is mede afhankelijk van het aantal uren vvtto Engels dat gegeven wordt en de capaciteiten van de leerling*

²³⁷ La destreza de expresión oral se divide en producción e interacción.

Finalmente, al terminar el grupo 8 (12 años), los alumnos son capaces de comprender textos escritos sencillos. Pueden leer y escribir e-mails sencillos que les permiten comunicarse con alumnos extranjeros. Los alumnos comienzan a prestar atención a la ortografía y a la gramática. Asimismo, son capaces de comunicarse en lengua inglesa con otros alumnos en distintos proyectos internacionales (Europees Platform, 2011a, pp.14-15).

En el manual se exponen los siguientes aspectos metodológicos que guiarán la puesta en marcha de los programas VVTO (Europees Platform, 2011a, pp.6-8):

- El inglés se enseña en conjunto con otras materias y actividades.
- Se hace uso de materiales y/o métodos de enseñanza de lengua inglesa.
- Se utiliza la música, canciones, rimas, cuentos, teatro, actividades de TPR (*Total Physical Response*²³⁸), etc. teniendo en cuenta la edad y el desarrollo cognitivo del alumnado.
- Existen diversos materiales didácticos.
- La biblioteca o mediateca tienen suficiente material de apoyo.
- Si se considera necesario, los estudiantes del grupo 8 (12 años) realizarán un examen final, con el fin último de que sirva como estímulo en su aprendizaje.
- La lengua meta será la lengua usada en el aula como vehículo de comunicación.

En cuanto a las actividades que fomentan el desarrollo de la internacionalización:

- El centro organiza actividades internacionales que apoyan el aprendizaje de la lengua meta.
- La escuela cuenta con centros asociados en el extranjero con los que trabaja en el diseño y desarrollo de distintos proyectos.
- Los estudiantes están en contacto a través del e-mail con otros estudiantes extranjeros.
- El equipo de profesores posee un interés hacia la internacionalización y lo plasma en sus programaciones.
- El equipo de profesores organiza actividades internacionales que apoyan el aprendizaje de lenguas, tales como proyectos de intercambio de correspondencia, proyectos Comenius, etc.

En cuanto a la evaluación, se recoge que es necesario que exista una evaluación continua de las clases impartidas y se considera también muy importante la supervisión del progreso del alumnado. Para ello no se requiere realizar un examen de conocimiento de la lengua inglesa. No obstante, muchos profesores y gran parte de las familias quieren tener alguna evidencia del progreso de los alumnos. Por lo tanto, algunas escuelas optan por realizar un examen a los alumnos del último curso,

²³⁸ Un método de enseñanza de lenguas que propone enseñar la lengua a través de la actividad física.

incluso, tal y como lo describe el documento modelo de la plataforma Europea, “a menudo les sirve de estímulo y motivación”²³⁹ (Europees Platform, 2011a, p.7).

Existen diversas pruebas que permiten conocer las habilidades de los alumnos en lengua inglesa al acabar la etapa de Educación Primaria:

- **Exámenes de Anglia.** El examen Anglia es un examen con reconocimiento internacional. Cuenta con 14 niveles. Los alumnos pueden realizar las pruebas escritas a partir del grupo 5 y pueden realizar los exámenes orales antes. Cada alumno se examina según su nivel. Anglia también tiene una red de escuelas que promueven el aprendizaje del inglés a través de formación a maestros, reuniones, campamentos escolares y otras actividades.
- **Exámenes de Cambridge.** Cambridge realiza pruebas para niños de 6 a 12 años. Los *Cambridge Young Learners* de Inglés (YLE) comprueban el nivel de lectura, escritura, escucha y habla. Los alumnos se pueden examinar de 3 niveles: *Starters*, *Movers* y *Flyers*.
- **El test Cito.** Cito tiene dos exámenes de inglés para las escuelas primarias: una prueba para el grupo 7 y otra para el grupo 8. Se llaman: *Me2!* Esta prueba evalúa a los estudiantes en las destrezas de lectura, comprensión oral y vocabulario y está diseñada para los niños que han tenido inglés únicamente en los grupos 7 y 8. El nivel que evalúan es A1 del *Marco de Referencia*.
- **Test de lectura.** El Dr. Ans van Berkel de la Universidad Vrije de Ámsterdam ha realizado una investigación junto con las escuelas Early Bird sobre las técnicas de lectura en lengua inglesa de los alumnos del grupo 5 hasta el 8 de Educación Primaria (de 8 a 12 años). Las conclusiones de dicha investigación apuntan a que los lectores más capaces en holandés leen también con mayor facilidad en lengua inglesa; por el contrario, los lectores con mayor dificultad en lectura en neerlandés muestran también mayores dificultades para leer en inglés. Ante tal resultado, han desarrollado un test *One minute test* que permite de forma muy rápida detectar a los alumnos con mayores dificultades en lectura en lengua inglesa.

Además, toda la red de escuelas VVTO cuenta con el apoyo de las escuelas Early Bird, precursoras del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, a partir de que la Asociación de Educación Pública de Róterdam (BOOR²⁴⁰) en 2003 comenzara a ofrecer a las escuelas de Educación Primaria un proyecto llamado *Inglés, más y mejor y más temprano*²⁴¹. De esta iniciativa surgió la mencionada *Early Bird*, una escuela nacional que promueve el aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras. En la actualidad *Early Bird* se ha consolidado como una institución pionera en el aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria y apoya a distintas

²³⁹ *Vaak blijkt dat het de leerlingen stimuleert en motiveert.*

²⁴⁰ Openbaar Onderwijs Rotterdam.

²⁴¹ *Meer, beter en vroeger Engels.*

escuelas a lo largo del territorio nacional en la implantación de estos programas, proporcionándoles distintos materiales y planes de formación para docentes. Asimismo, contribuye a la realización de planes de aprendizaje de inglés para las escuelas y guarderías infantiles, así como para las escuelas para la comunidad.

Existen diversos programas de ayuda económica expedidos por el Ministerio de Educación y por la Unión Europea para aquellas escuelas que deseen poner en marcha los programas VVTO. El Ministerio acaba de lanzar el programa de ayudas Vios²⁴² por el que las escuelas pueden solicitar una parte de la cuantía de los gastos de la puesta en marcha de los programas de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras. Por otra parte, las escuelas pueden solicitar a la Comisión Europea a través del programa Erasmus +, una beca a través de la que uno o dos maestros del centro puedan asistir a un curso de idiomas en el país en el que se habla la lengua durante un determinado periodo de tiempo (Europees Platform, 2014).

Para garantizar la cohesión en el aprendizaje de lenguas, las escuelas cuentan con la figura del coordinador del programa VVTO, encargado de garantizar la continuidad del aprendizaje a lo largo de la etapa y de asegurar la coordinación con la etapa de Educación Secundaria. Asimismo, se encarga de sugerir los objetivos del área de lenguas extranjeras del centro y de hacérselos llegar a los maestros. Por último, debe también estar comprometido con el conocimiento de todos los avances en el campo del aprendizaje de idiomas a una edad temprana. El coordinador tiene un número determinado de horas a la semana de coordinación en las que debe asegurar que se alcancen los objetivos propuestos en el programa VVTO (Europees Platform, 2011a).

Rose Starisky, coordinadora del Proyecto VVTO de la escuela *Jan Harmenshof Openbare school*, relataba así su experiencia (Entrevista, el 3 de julio de 2013):

Empezamos a poner en marcha el proyecto hace dos años y medio. Entonces me concedieron un tiempo para indagar en las posibilidades que teníamos para ponerlo en marcha. Cuando empezamos, durante el primer curso, me liberaron de la docencia durante un día a la semana para poner en marcha el proyecto, decidir qué método podíamos usar, redactar el proyecto, ir a diversos seminarios de formación. Eso lo hizo en un año, luego ya no me asignan ningún tiempo oficial para la coordinación. (...) Tengo que coordinar y supervisar al profesorado, tengo que ir a sus clases dos veces al año para ver cómo lo están haciendo y asegurarme de haber descrito una línea de aprendizaje y garantizar la continuidad de esta propuesta a lo largo de los cursos²⁴³.

²⁴² *Subsidieprogramma Vios.*

²⁴³ *When we started the project two and half years ago, I was given a time to find out what our possibilities were and then when we started the first year, officially, I was given 1 day a week to work out everything and find out what method we could use, to write the project, to go to seminars... So I did all of that in one year and after that I was not given any time officially. I have to monitor the teachers, I have to go into the classes twice a year to see how they are doing. I may sure that we have written the learning lines that we can have a continuing learning line with all the details.*

Las escuelas VVTO pueden optar a realizar una inspección por una institución externa con el reconocimiento de la Plataforma Europea con el fin de asegurar que su centro cumple con los requisitos nacionales para el aprendizaje de idiomas a una edad temprana y con ello recibir el certificado de *Escuela VVTO*. Las instituciones encargadas de la evaluación de los distintos elementos de las escuelas de enseñanza temprana de lenguas extranjeras son:

- *EarlyBird*. Se encarga de valorar si en los centros hay un adecuado número de actividades en inglés, si están bien distribuidas, la información a las familias... todo ello recogido en los estándares de *Early Bird* y plasmado en un instrumento de observación creado para este fin²⁴⁴.
- *CHE*, *Marnix Academie* y *HAN* valoran los requisitos de calidad de las escuelas VVTO²⁴⁵.
- *Cedin*. Evalúa las escuelas trilingües en la región de Frisia.

Existe un marco diseñado por la plataforma VVTO en el que se definen los requisitos de calidad que una escuela VVTO debe cumplir a nivel nacional para recibir el certificado de escuela VVTO. Este documento permite que las escuelas puedan crecer y desarrollarse hacia las metas establecidas. Es siempre flexible, ya que está sujeto a diversas evaluaciones, así como al desarrollo de nuevas perspectivas y conocimientos. Generalmente los centros tardan de dos a cuatro años en conseguir esta certificación. En ocasiones pueden trabajar de forma escalonada con un primer reconocimiento provisional de escuela VVTO para posteriormente, a través de la mejora de los distintos indicadores de calidad, obtener el reconocimiento pleno.

La calidad se define en base a los siguientes elementos:

- Resultados
- Procesos de aprendizaje
- Calidad
- Condiciones previas

Las tablas 3.20 y 3.21 muestran los distintos indicadores a evaluar para los cuatro elementos principales en el proceso de evaluación de la calidad de una escuela VVTO en Holanda (Europees Platform, 2014).

²⁴⁴ *Kijkwijzer*.

²⁴⁵ *TalenT-keurmerk*.

Tabla 3.20. Requisitos de calidad de los programas VVTO (I)

RESULTADOS	
USO DEL IDIOMA	<ul style="list-style-type: none"> -El inglés es la lengua usada en la mayoría de las intervenciones en el aula de inglés -Los alumnos están estimulados hacia la producción en lengua inglesa, para ello la comprensión y la comunicación son clave. -El nivel final de los estudiantes del último curso de Educación Primaria, aunque este no se ha definido de forma específica, sí debe estar en consonancia con las características concretas del centro.
DESARROLLO DEL LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes son conscientes y están preparados para desarrollarse en un entorno plurilingüe. -Los estudiantes son conscientes de la relación existente entre el aprendizaje de la lengua inglesa y su uso dentro y fuera de la escuela.
INTERNACIONALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Durante su escolarización todos los alumnos deben haber participado en actividades internacionales. -Durante su escolarización todos los alumnos se han comunicado de diversas maneras con alumnos en el extranjero a través de la lengua meta.
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> -Profesores y alumnos usan el inglés como medio de comunicación. -Existe un ambiente de trabajo seguro y motivador para el desarrollo de las actividades en lengua inglesa. -El maestro conoce y hace un buen uso de la lengua inglesa dentro y fuera del entorno escolar. -Existe una buena organización escolar para el desarrollo de las actividades de internacionalización. 	
PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
CUANTITATIVO	<ul style="list-style-type: none"> -Se ofrecen clases en inglés al menos 60 minutos a la semana -Se da un aprendizaje continuo
CUALITATIVO	<p>Los maestros que enseñan VVTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Han seguido un curso de formación inicial y además están dispuestos a continuar su formación. - Poseen un nivel B2 del <i>Marco de Referencia</i> en todas las destrezas (a nivel escrito pueden tener un nivel B1). - Usan la lengua meta como principal vehículo de comunicación en sus clases. - Imparten una enseñanza adaptada al nivel de desarrollo y de conocimientos del alumnado. - Conocen y usan métodos de enseñanza de lenguas extranjeras a una edad temprana. - Son capaces de seleccionar los materiales adicionales pertinentes y adaptarlos a las necesidades de los alumnos. - El inglés se utiliza como medio de transmisión de conocimientos en diferentes actividades que engloban distintas áreas. - Han creado un ambiente de aprendizaje donde haya una oferta variada y atractiva de lenguaje y en el que el alumno se sienta desafiado y seguro para interaccionar con él. - Tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés y la importancia de éste en una sociedad plurilingüe. - Existe una comunicación y colaboración con los centros de Educación Secundaria.
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> - Horarios. - Hoja de formación del profesorado. - Observación de las clases y de las distintas actividades pedagógicas. - Uso de los materiales didácticos para crear un ambiente de aprendizaje rico tanto dentro como fuera del entorno escolar. - Conocimiento y experiencia en el uso del inglés en otras áreas de aprendizaje. - Colaboración con la etapa de Educación Secundaria. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Europees Platform, 2014.

Tabla 3.21. Requisitos de calidad de los programas VVTO (II)

CALIDAD	
CALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> -VVTO se incluye en la política de la escuela. -Hay un aprendizaje continuo en todos los grupos. -Los maestros reúnen el perfil descrito en las competencias para el profesor VVTO Inglés. -Existe un registro documentado del progreso del alumno en la lengua extranjera. -El programa, las clases y las actividades se revisan y se ajustan siempre que sea necesario. -La escuela aprueba los estándares de calidad y la participación en las distintas visitas de las organizaciones que realizan la inspección.
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> -Presencia de la lengua inglesa en las programaciones y en la política escolar. -Programas de capacitación para maestros. -Formularios de información. -Registros del progreso del alumnado 	
CONDICIONES PREVIAS	
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> -Los maestros están preparados para programar y llevar a cabo sus clases de VVTO. Esto se refleja en parte en la disponibilidad de la escuela de medios para: la formación y el desarrollo profesional y en la coordinación para el desarrollo de programas de aprendizaje temprano de las lenguas. -El equipo diseña un plan de estudios coherente en el que se contempla el aprendizaje continuo, tanto dentro de la escuela y como con los centros de Educación Secundaria. -La escuela tiene en cuenta la competencia VVTO de los docentes.
CONDICIONES MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Se anima a los alumnos a participar en la decoración de la escuela. -Existen materiales educativos adicionales en inglés para cada grupo. -Existe un acceso adecuado a materiales audiovisuales y digitales en inglés.
Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> -Actividades de capacitación para maestros. -Rincón de la lengua inglesa. -Presencia de distintos materiales de aprendizaje, incluyendo medios audiovisuales y digitales. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Europees Platform, 2014.

c) Proyecto piloto de Educación bilingüe (TPO)

En Educación Primaria hasta el momento no existe una educación bilingüe en lenguas extranjeras. La Ley de Educación Primaria (WPO, art. 9.8) establece que la lengua neerlandesa debería ser el medio de instrucción en esta etapa e indica que la lengua de enseñanza es una y única, por lo que el uso de otras lenguas puede considerarse incluso “ilegal”. No obstante, diversas controversias y debates políticos en torno al aprendizaje de lenguas han dado lugar a que el secretario de Educación presentara en julio de 2013 un plan de acción para mejorar la enseñanza de la lengua inglesa en las escuelas primarias. Uno de los elementos del citado plan es el diseño de un proyecto piloto de Educación Bilingüe que se pondrá en marcha bajo la coordinación de la Plataforma Europea para el curso 2014-15.

La justificación principal para la puesta en marcha de este proyecto es la que expresa...:

Nuestra sociedad está cada vez más internacionalizada y demandando mayores habilidades en lenguas extranjeras, especialmente inglés. La creciente convicción de que el aprendizaje de inglés debe iniciarse cuanto antes es evidente por el fuerte crecimiento de los programas

VVTO, ya que el número de escuelas primarias en las que se implantó un proyecto de este tipo ha pasado de 40 en 2003 a casi 1.000 en 2013²⁴⁶. (Europees Platform, 2013, p.1).

Se trata, por tanto, de un proceso en desarrollo, ya que, tal y como afirma Eline Wassens: “aún no lo hemos conseguido todo, ya que hay aproximadamente 7.000 escuelas de Educación Primaria en Holanda y solo alrededor de 1.000 cuentan con un programa VVTO²⁴⁷” (entrevista, el 15 de julio de 2013). También Klass Hoorn, docente de la escuela de formación del profesorado Marnix Academie y asesor educativo para la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras indica “Estamos en este preciso momento creciendo hacia una metodología CLIL²⁴⁸” (Entrevista, el 3 de julio de 2013).

Los alumnos de los colegios holandeses con un proyecto piloto bilingüe recibirán entre el 30% y el 50% de su horario en inglés. A pesar de ello, el currículo holandés será la principal referencia en cuanto a los contenidos y a los objetivos. Asimismo, el programa contará con una fuerte orientación internacional y las escuelas participantes trabajarán en estrecha colaboración a través de una red donde podrán compartir sus conocimientos y experiencias.

Este proyecto piloto incluye la participación de un máximo de 20 escuelas por curso escolar y está diseñado para ser puesto en marcha durante cinco años (desde agosto de 2014 hasta julio de 2019), con el objetivo de que, tras este tiempo y previa evaluación, se pueda desarrollar un proyecto bilingüe de alta calidad. Por ello, los esfuerzos durante este tiempo deberán ir encaminados hacia cinco aspectos importantes (Europees Platform, 2014):

- Desarrollar un plan de estudios para todos los cursos de Educación Primaria (grupo 1 hasta el grupo 8).
- Definir los objetivos generales que deben ser alcanzados en el último curso de Educación Primaria.
- Precisar un perfil de competencia para los docentes.
- Diseñar un sistema de calidad de los centros bilingües.
- Garantizar la continuación del aprendizaje del alumno en la etapa de Educación Secundaria.

Las escuelas participantes tienen autonomía para decidir sobre la manera en la que implantarán el proyecto, bien de forma gradual o comenzando con todos los cursos a la vez. La autoridad

²⁴⁶ *Onze samenleving internationaliseert in toenemende mate en stelt steeds hogere eisen aan de vaardigheid in moderne vreemde talen en met name het Engels. De overtuiging groeit dat het aanleren van Engels zo vroeg mogelijk moet worden gestart. Dit blijkt onder andere uit de sterke groei van vvto: van 40 basisscholen in 2003 naar bijna 1.000 in 2013.*

²⁴⁷ *We are not yet there because there are 7.000 schools in the Netherlands and we are like 1.000 VVTO schools.*

²⁴⁸ *We are just growing into CLIL at the moment in the Netherlands.*

competente recibirá el complemento económico y será la encargada de gestionarlo junto con la dirección de los centros. Las escuelas deben promover la formación del profesorado y asegurar, en último término, que el profesorado tenga la formación requerida para impartir las clases, para ello, pueden exigir un nivel concreto certificado por una institución de enseñanza de lenguas extranjeras o, incluso, utilizar algún recurso *online* que permita conocer el nivel de competencia en la lengua. En principio no existe ningún requisito específico en cuanto a la competencia lingüística del profesorado, aunque sí se debe garantizar que esta enseñanza se lleve a cabo de forma adecuada. La Inspección Educativa coordinada por el Ministerio de Educación es el órgano encargado de realizar la evaluación de las escuelas y de los proyectos. Eline Wassens se refería a este proceso de selección del siguiente modo:

La Plataforma Europea se encargará de hacer la selección. Para ello, las escuelas tienen que escribir una carta de motivación y tienen que demostrar que realmente pueden llevar a cabo este proyecto. Realizan una entrevista. Sobre la formación de profesores, uno de los criterios de selección es el número de profesorado capacitado para impartir las clases o la inclusión de un plan viable de formación del profesorado en su proyecto. Lo normal sería que las escuelas que lo solicitasen fueran escuelas que cuentan con un departamento bilingüe o que tienen un profesor nativo y algunos materiales específicos. Para comenzar con ello es imprescindible contar con un profesorado formado adecuadamente²⁴⁹. (Entrevista, 15 de julio de 2013).

La puesta en marcha del proyecto cuenta con un estudio previo promovido por el Ministerio: *El estudio piloto para la educación bilingüe en Educación Primaria* (van de Broek, de Graff, Unsworth y van der Zee, 2014) realizado por un grupo de expertos de la Universidad de Utrecht, en el que se presenta una revisión de la literatura y una consulta a expertos internacionales que permitan contribuir al diseño, a la implantación y al desarrollo de un proyecto piloto bilingüe en las escuelas holandesas.

Educación Secundaria

a) Nivel inferior

Como se ha puesto de manifiesto en páginas anteriores, la organización de la etapa de Educación Secundaria difiere en buena medida dependiendo de los distintos itinerarios de aprendizaje. No obstante, en el nivel inferior existen unas regulaciones comunes para todos ellos marcadas por un currículo general, del que el inglés forma parte como materia obligatoria.

En todas las ramas de VMBO, excepto en la Profesional Básica, se hace obligatorio el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, además, de la lengua inglesa. Habitualmente a elegir entre francés, alemán, español, árabe o turco. En determinadas ocasiones los alumnos pueden cursar

²⁴⁹ *The European Platform making a selection: they have to write a motivation letter and they have to show that they can really do it and then, there is also an interview. About the teaching training, one of the selection criteria is thinking about teachers or what kind of training they need. Normally, the schools which will apply for it will be most the schools with an international department, they have an English teacher there and some materials. To start they need teachers who can really do it.*

una tercera lengua extranjera, dependiendo de la rama concreta de Formación Profesional que estén cursando y las posibilidades que la escuela ofrezca.

En los itinerarios HAVO y VWO es también obligatorio el aprendizaje de una segunda y tercera lengua extranjera, además del inglés. Por lo general, suelen ser alemán y francés. No obstante, la escuela puede sustituir alguna de esas lenguas por español, italiano, ruso, árabe o turco o, incluso, introducir cualquier otra lengua moderna, ya que cada centro cuenta con autonomía para poder tomar este tipo de decisiones. En 2010 se puso en marcha un proyecto piloto de aprendizaje de la lengua y la cultura china, con una duración de tres años y en el que participaron nueve escuelas holandesas. Daniela Fasoglio, una de las coordinadoras de este proyecto piloto, lo relataba así:

Antes de implantar una asignatura, debes tener una evidencia. En 2008 algunas escuelas pidieron al Ministerio trabajar sobre una propuesta de currículo para chino, así que el Ministerio se la encargó al SLO. En 2009 la presentamos en el Ministerio y finalmente recibimos un subsidio con el fin de ver si la implantación de la asignatura era factible, qué niveles se podían alcanzar y cómo se podía evaluar²⁵⁰. (Entrevista, 4 de julio de 2013).

Sobre la base de los resultados de este proyecto, en 2013 el Ministerio indicó que las escuelas VWO pueden ofertar chino como una asignatura optativa. En la actualidad existen cerca de 50 escuelas VWO que se preparan para ofertar esta lengua (SLO, 2014).

Además, si el alumno cursa VWO en la rama de *gymnasium*, tendrá latín y griego como asignaturas obligatorias.

En cuanto a la región Frisia, el frisón es una asignatura obligatoria para el nivel inferior de Educación Secundaria. Sin embargo, las escuelas pueden renunciar a enseñarlo si cuentan con razones que lo justifiquen, por ejemplo, la falta de profesores cualificados o que casi nadie habla frisón en la zona...

La carga lectiva mínima de las distintas materias está establecida por ley y ocupa dos tercios del total del tiempo establecido para la etapa. Los centros poseen autonomía para decidir sobre el tiempo restante. Entre las opciones establecidas se contempla el incremento del número de horas lectivas. En este último caso las escuelas cuentan con un programa de refuerzo de las lenguas extranjeras (VTO)²⁵¹ en el que generalmente se aumenta, desde media hora hasta dos horas a la semana, el tiempo dedicado a la enseñanza de inglés.

El currículo holandés recoge unos objetivos específicos para la materia que se basan principalmente en la consecución de la competencia comunicativa y los enmarca dentro del proceso

²⁵⁰ *You must have evidence before you start to implement a subject. We were asked to do it by some schools in 2008. Some of the school asked the Ministry to make a proposal for a curriculum for Chinese, so we did it. In 2009 we discuss it with the Ministry and the Ministry gave a subsidy to carry out the project, to see if the subject is feasible, what levels are achievable and how can you test them.*

²⁵¹ *Versterkt taalonderwijs.*

de aprendizaje y de la sociedad actual a través de una descripción de las características de la materia para la etapa. A partir de su estudio, se pretende, fundamentalmente, que los alumnos aumenten su capacidad de comunicación a nivel mundial y de integración en la sociedad y afiancen sus habilidades comunicativas en distintos tipos de situaciones.

Las cuatro destrezas comunicativas que componen el aprendizaje de una lengua extranjera son objeto de desarrollo en la medida de lo posible. No obstante, es muy importante que el alumno adquiera una buena comprensión oral y un vocabulario básico. El uso de la lengua meta en el aula es una poderosa herramienta para tal fin. Los objetivos relacionados con la adquisición de las destrezas escritas se limitan al aprendizaje de unos mínimos funcionales que permitan al alumno ser capaz de mantener un contacto informal, no muy prolongado, con hablantes de inglés a través de distintas vías. El trabajo en estas destrezas permitirá también establecer una relación con el *Marco de Referencia* y el portfolio de las lenguas, propuestos por el Consejo de Europa.

La enseñanza del inglés se realiza a través de temas cercanos al mundo del alumno que pueden, además, enriquecerlo. Se utilizan textos en inglés para tratar contenidos de otras materias de aprendizaje, tales como Ciencias de la Naturaleza, Arte y Cultura, Educación Física... En muchas ocasiones el desarrollo de una de las lenguas puede apoyarse en la otra, ya que hay estrategias que se pueden trabajar de forma complementaria, por ejemplo, estrategias de comprensión oral y escrita.

Todo esto queda plasmado en los objetivos específicos recogidos por el currículo holandés en el área de inglés para el nivel inferior de Educación Secundaria (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006b, pp.6-7):

- Familiarizarse más con el sistema de sonidos de la lengua inglesa a través de la escucha de distintos textos y canciones.
- Desarrollar estrategias que permitan aumentar el vocabulario.
- Extraer información concreta de textos orales y escritos.
- Buscar, organizar y evaluar, por sí mismo y en grupo, información de fuentes escritas, tanto en soporte físico como digital.
- Describir acciones y hechos de su vida diaria.
- Participar en conversaciones sencillas de la vida cotidiana (comprar algo, pedir información o ayuda).
- Aprender a usar fórmulas para establecer un contacto informal a través de un e-mail, una carta o un chat.
- Identificar y aprender el papel que juega la lengua inglesa en distintos tipos de organizaciones internacionales.

Para apoyar al profesorado en la consecución de los objetivos expuestos el SLO ofrece unas concreciones curriculares, que deben ser entendidas como unas indicaciones didácticas en las que destaca principalmente la importancia del enfoque por tareas. Dichas tareas son entendidas como acciones que no solo apelan al desarrollo de la lengua, sino también al desarrollo de la competencia comunicativa y que requieren el uso de estrategias tanto en términos de comunicación como de aprendizaje. Concretamente usan la definición que Ellis (Oxford, 2003) ofreció, en la que, en resumen, una tarea tiene el carácter de un plan de trabajo, está bien orientada y busca lenguaje comunicativo, se centra en la actividad lingüística en el mundo real, puede desarrollar todas las habilidades lingüísticas, implica operaciones cognitivas y da como resultado un producto final tangible. Las tareas deben ser variadas y deben suponer un reto alcanzable para el alumnado. Asimismo, la experiencia de éxito se defiende como un factor importante a la hora de mantener e incrementar la motivación.

Por otro lado, dentro de este enfoque didáctico, se anima al profesorado a estimular al alumnado hacia el uso del portfolio de las lenguas, herramienta desarrollada por el Consejo de Europa y que permite “al estudiante de lenguas registrar sus progresos en el aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellos” (OAPEE, 2014).

Por último, se ofrecen una serie de consejos prácticos para el profesorado: se señala que uno de los factores más importantes que impulsan el aprendizaje es el uso de la lengua meta en el aula, se anima al profesorado a permitir a sus alumnos desarrollar las destrezas de comprensión a partir de su propio nivel, a cuidar el desarrollo de estrategias que permitan mejorar las habilidades de escucha y comprensión lectora, a dejar espacio para el autoaprendizaje, a introducir distintas tareas a lo largo de la programación y, por último, a prestar, desde un primer momento, mucha atención al desarrollo de las distintas destrezas de producción e interacción oral.

Al igual que ocurre en la etapa de Educación Primaria, estos objetivos serán los mismos en el caso de la enseñanza de francés o alemán, lo que ha generado cierta problemática entre el profesorado de lenguas. De hecho, en 2006 el SLO en colaboración con la Asociación de profesores de Lenguas Modernas (VLLT)²⁵², decidió dar respuesta a numerosas cuestiones relacionadas principalmente con el nivel que sería deseable que los alumnos alcanzaran al finalizar cada uno de los itinerarios en el ciclo inferior de Educación Secundaria en cada una de las lenguas obligatorias (alemán, francés e inglés). Se demandaba, asimismo, unas pautas más concretas para la enseñanza del alemán y el francés. Finalmente, con el apoyo de un grupo de docentes, se publicó la *Guía para las lenguas extranjeras modernas en el nuevo ciclo inferior de Educación Secundaria*²⁵³.

²⁵² Vereniging van Leraren in Levende Talen.

²⁵³ Handreiking Nieuwe Onderbouw Moderne Vreemde Talen.

La guía señala unos niveles que en ningún caso son prescriptivos y que solamente servirán como orientación para la labor docente. A continuación, la tabla 3.22 muestra los niveles orientativos para el área de inglés:

Tabla 3.22. Niveles orientativos a los que el alumno puede acceder en lengua inglesa, tras haber cursado el nivel inferior de Educación Secundaria

		VMBO ²⁵⁴			HAVO	VWO
		BB	KB	GT/TL		
Comprensión oral		A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2/B1
Comprensión escrita		A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2/B1
Expresión oral	Producción	A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2
	Interacción	A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2
Expresión escrita		A1	A1/A2	A1/A2	A2	A2

Fuente: Elaboración propia a partir de *Handreiking Nieuwe Onderbouw Moderne Vreemde Talen* (Trimbos, 2006).

A partir de 2014 Inglés pasa a ser materia instrumental, junto con Neerlandés y Matemáticas en el ciclo inferior de Educación Secundaria. Por ello, desde el curso 2014/2015 entrarán en vigor las medidas que el Ministerio de Educación presentó en su *Plan de Mejora del Rendimiento*²⁵⁵ en 2011 y que se materializaron en una enmienda de la Ley de Educación Secundaria en 2012, en la que se incluían como principales modificaciones: la elaboración de un plan de seguimiento del rendimiento de los alumnos²⁵⁶ diseñado por la escuela y supervisado por el Servicio de Inspección, la realización de un test de diagnóstico²⁵⁷ que permita al alumnado y al profesorado conocer el nivel de desempeño en estas áreas y la toma de medidas en función del resultado y, por último, la formulación de unos objetivos intermedios²⁵⁸ que ayuden a valorar los progresos en estas tres materias. Estos objetivos entrarán en vigor para el curso 2015/16. Actualmente se está trabajando en la elaboración final y solo se encuentra disponible un borrador²⁵⁹.

El informe elaborado por la Red Eurydice *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* proporciona una visión sobre la situación actual del aprendizaje de lenguas en Educación Secundaria. En su edición de 2012b, dicho informe señala a Holanda como uno de los países de la Unión Europea en el que los alumnos aprenden un mayor número de lenguas extranjeras en ambos niveles:

En Educación Secundaria (ISCED 2), el número medio de lenguas estudiadas por alumno se sitúa alrededor de dos en la mayoría de los países. Las medias más altas pertenecen a

²⁵⁴ Tal y como se refiere en el apartado 3.2.2 de este trabajo, el itinerario de Formación Profesional cuenta con cuatro modalidades: Formación Profesional Básica (BB), Programa Profesional (KB), Programa Combinado (GL) y Programa Teórico (TL).

²⁵⁵ *Actieplan Beter Presteren*.

²⁵⁶ *Leerlingvolgsysteem*.

²⁵⁷ *Diagnostische tussentijdse toets*.

²⁵⁸ *Tussendoelen*.

²⁵⁹ *Concept tussendoelen*.

Luxemburgo (2,5), Holanda (2,2) y Finlandia (2,2) (...). En Luxemburgo, Finlandia, Suecia, Chipre, Holanda, Rumanía e Islandia la media de idiomas estudiados por alumno es alta en ambas etapas²⁶⁰. (Eurydice, 2012b, p.65).

Según estos datos, los alumnos de los Países Bajos aprenden 2,2 lenguas en el nivel inferior mientras que en el nivel superior el número medio de lenguas estudiadas por alumno es de 1,8 (Eurydice, 2012b).

Sin embargo, al contrario de lo que ocurre en la mayoría de los países, a lo largo de las ediciones de este informe, se ha registrado en Holanda una disminución del porcentaje de alumnado que estudia dos lenguas en cualquiera de los dos niveles, aunque mucho más acusada en el nivel superior, así lo recoge este estudio:

En países donde ha decrecido el porcentaje de alumnado, las variaciones son pequeñas a excepción de los Países Bajos (31,1 puntos) y Portugal (13,4 puntos) (...) Las variaciones en Estonia y en Holanda se explican por las variabilidad de los porcentajes de alumnado que estudia una lengua²⁶¹. (Eurydice, 2012b, p.66).

A continuación la tabla 3.23 muestra los principales datos proporcionados por este informe en relación a la evolución de las lenguas aprendidas en la Enseñanza Secundaria.

Tabla 3.23. Evolución del número de lenguas aprendidas en los niveles inferior y superior de Educación Secundaria en los Países Bajos desde 2005 hasta 2012

	Nivel inferior de Educación Secundaria (ISCED 2)	Nivel superior de Educación Secundaria (ISCED 3)
0 lenguas 2005	0%	0%
0 lenguas 2007	0%	0%
0 lenguas 2012	0%	0%
1 lengua 2005	20,8%	0%
1 lengua 2007	20,8%	0%
1 lengua 2012	24,1%	31,1%
2 lenguas 2005	79,2%	100%
2 lenguas 2007	79,2%	100%
2 lenguas 2012	75,9%	68,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (Eurydice, 2012b).

²⁶⁰ In lower secondary education (ISCED level 2), the average number of foreign languages studied per student ranges between one and two in the majority of countries. The average is the highest in Luxembourg (2.5), The Netherlands (2.2) and Finland (2.2) (...) In Luxembourg, Finland, Sweden, Cyprus, the Netherlands, Romania and Iceland the average number of foreign languages studied per student is high at both levels.

²⁶¹ In countries with a decrease in the percentage of such students, variations are small with the exception of the Netherlands (31.1 percentage points) and Portugal (13.4 percentage points) (...) The variations in the percentages observed in Estonia and the Netherlands are nearly entirely explained by those relating to students learning one language..

b) Nivel superior**VMBO**

Para orientar la práctica educativa en esta etapa el currículo holandés recoge unos objetivos finales²⁶² que describen brevemente los conocimientos y las habilidades que el estudiante debe poseer al finalizar la etapa de Educación Secundaria. La tabla 3.24 muestra los objetivos generales para la materia Inglés en el itinerario de VMBO.

Tabla 3.24. Objetivos generales para la materia Lengua Inglesa en el itinerario VMBO

Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral	Aspectos socioculturales
-Reconocer e indicar la información relevante de un texto atendiendo a diferentes criterios. -Identificar la idea principal de un texto. -Indicar el significado de los elementos más importantes del texto. -Comparar los datos de uno o varios textos y sacar conclusiones. -Señalar las relaciones entre las distintas partes de un texto.	-Reconocer e indicar la información relevante de un texto atendiendo a diferentes criterios. -Identificar la idea principal de un texto. -Indicar el significado de los elementos más importantes del texto. -Anticiparse a un diálogo concreto.	-Proporcionar datos personales por escrito. -Transmitir agradecimiento, expresar buenos deseos y saludar por escrito. - Redactar una carta para solicitar información, realizar una propuesta, responder a un escrito o para expresar e indagar sobre determinados sentimientos.	-Responder adecuadamente a las fórmulas de contacto social tales como saludos, peticiones de información y diversas preguntas. -Pedir y dar una opinión. -Expresar sentimientos. -Describir personas, objetos y hechos tanto en pasado como en futuro.	
Solamente para GT -Reconocer el uso de los recursos estilísticos especiales; -Extraer conclusiones sobre el propósito de escritura, las opiniones y sentimientos del autor y el público al que va dirigido.		Solamente para GT -Escribir una carta formal para solicitar información, para cancelar o concertar un evento.		Solamente para GT -Reconocer e interpretar ciertas expresiones culturales específicas de la lengua o que tienen relación con ella.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SLO, 2014.

El SLO junto con Cito, la Agencia Nacional de Evaluación Externa, ha establecido los niveles orientativos del *Marco de Referencia* que debe alcanzar el alumnado al finalizar el ciclo superior de Educación Secundaria. Tal y como explica Daniela Fasoglio, coordinadora del área de enseñanza de lenguas extranjeras del SLO especializada en el nivel superior de Educación Secundaria: “en 2006 el Ministerio de Educación nos encomendó la labor de revisar los objetivos para el nivel superior de Educación Secundaria y relacionarlos con los niveles del *Marco de Referencia*²⁶³” (Entrevista, 4 de julio de 2013). Para ello, Cito también adaptó sus exámenes de comprensión escrita, la única destreza

²⁶² *Eindtermen.*

²⁶³ *In 2006 we've got the task from the Government to review the final goals and to relate them to the CEFR. The levels that we stayed as targets in Upper secondary level you can see in the web page CEFR in the Netherlands.*

que se debe evaluar mediante la evaluación externa de forma obligatoria al finalizar la etapa. En esta adaptación se establecieron los porcentajes de respuestas correctas que el alumnado debería conseguir para obtener determinado nivel en función del itinerario que cursara (Fasoglio, entrevista, 4 de julio de 2013).

A continuación la tabla presenta estos niveles en cada una de las destrezas para las distintas modalidades de formación profesional.

Tabla 3.25. Nivel estimado del *Marco de Referencia* que los alumnos deberían alcanzar en lengua inglesa al terminar la etapa de Educación Secundaria en el itinerario VMBO para las cuatro modalidades

	BB	KB	GT/TL
Comprensión oral	A2	A2	A2/B1
Expresión oral	A2	A2	A2
Expresión escrita	A2	A2	A2/B1
Comprensión escrita	A2 (90%) B1 (10%)	A2 (50%) B1 (50%)	A2 (10%) B1 (75%) B2 (15%)
(Basado en las pruebas Cito y CvE)			

Fuente: Elaboración propia a partir de *Europees Referentie Kader*, 2014.

HAVO y VWO

El currículo holandés recoge prácticamente los mismos objetivos para el nivel superior de los itinerarios HAVO y VWO en el área de lengua inglesa. En la tabla 3.26 aparecen reflejados dichos objetivos.

Tabla 3.26. Objetivos generales para la materia Inglés en los itinerarios HAVO y VWO

Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral		Literatura
			Interacción	Producción	
-Reconocer e indicar la información relevante de un texto atendiendo a diferentes criterios. -Identificar la idea principal de un texto. -Indicar el significado de los elementos más importantes del texto. -Señalar las relaciones entre las distintas partes de un texto. -Sacar conclusiones sobre el propósito de escritura, las opiniones y sentimientos del autor.	-Reconocer e indicar la información relevante de un texto atendiendo a diferentes criterios. Identificar la idea principal de un texto. -Indicar el significado de los elementos más importantes del texto. -Anticiparse a un diálogo concreto. -Tomar notas de una conversación con el fin de poder comprender el texto.	-Responder adecuadamente a distintos escritos. -Pedir y proporcionar información. - Presentar una información teniendo en cuenta al público así como describir cosas y personas y proporcionar sentimientos, puntos de vista y argumentos. -Redactar un informe. <u>Estrategias:</u> -Redactar en formato digital distintos textos que incluyan imágenes.	-Responder adecuadamente a las fórmulas de contacto social. -Pedir y proporcionar información. -Expresar sentimientos. -Describir cosas y personas y articular opiniones y argumentos. -Poner en marcha distintas estrategias que permitan mejorar la interacción.	-Presentar una información teniendo en cuenta al público así como describir cosas y personas y proporcionar puntos de vista y argumentos.	-Realizar un escrito fundamentándolo en la lectura de al menos tres obras literarias.
		Notas: -En HAVO solo se aplicará los objetivos de esta destreza para la lengua inglesa y turca. -En VWO no es aplicable para la lengua rusa.			Solo para VWO -Reconocer y distinguir distintos tipos de textos literarios y manejar distintos conceptos literarios en la interpretación de textos. -Proporcionar una visión general de las principales características de la historia de la literatura y situar dentro de esta perspectiva las obras literarias leídas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SLO, 2014.

La tabla 3.27 muestra los niveles orientativos que debe alcanzar el alumnado de HAVO y de VWO al finalizar la etapa. Igual que para el itinerario VMBO, estos niveles han sido establecidos por el SLO y Cito. Se recuerda que el porcentaje que aparece entre paréntesis hace referencia al número de preguntas que deben ser contestadas correctamente para adquirir un determinado nivel en la destreza de comprensión escrita.

Tabla 3.27. Nivel estimado del *Marco de Referencia* que los alumnos deberían alcanzar en lengua inglesa al terminar la etapa de Educación Secundaria en los itinerarios HAVO y VWO

		HAVO	VWO
Comprensión oral		B1	B2
Expresión oral	Producción	B1+	B2
	Interacción	B1+	B2
Expresión escrita		B1	B2
Comprensión escrita		B1 (30%) B2 (70%)	B2 (85%) C1 (15%)

Fuente: Elaboración propia a partir de *Europees Referentie Kader*, 2014.

En todos los itinerarios la lengua inglesa debe ser evaluada en el examen nacional. En esta prueba, se valora el nivel de adquisición de las cuatro destrezas y el área de literatura. No obstante, solamente la destreza de comprensión escrita forma parte de la evaluación externa diseñada por Cito y es obligatoria para todos los alumnos. La prueba consiste en unas 35 preguntas y unas 15 tareas a realizar. El diseño y la puesta en marcha de la evaluación de las otras tres destrezas es competencia de los centros, aunque el SLO, tal y como lo refiere Daniela Fasoglio: “está tratando de crear una red que permita guiar y supervisar estas pruebas²⁶⁴” (Entrevista, 4 de julio de 2013). Cito también realiza una prueba de comprensión oral que, a pesar de no ser obligatoria, es utilizada por la mayoría de los centros.

c) Educación bilingüe

Holanda cuenta con una larga tradición en la enseñanza bilingüe no solo en lenguas extranjeras, sino también en frisón. Concretamente los programas de inmersión parcial en lenguas extranjeras surgieron en 1989 a partir del interés y esfuerzo de un grupo de padres y profesores altamente motivados, convencidos de empezar una nueva línea de enseñanza en la que el inglés fuera la lengua de instrucción de otras materias.

La *Escuela Internacional Hilversum Alberdingk Thijm* instauró, previa petición de los padres, un departamento bilingüe para alumnos holandeses desde el que se impartía el currículo oficial holandés parcialmente en neerlandés y en inglés. Este fue el exitoso comienzo de los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, desde este momento aquella enseñanza se fue extendiendo a lo largo de la Educación Secundaria del país. En un año, el número de escuelas que ofrecían una educación bilingüe aumentó hasta seis y en diez años este número aumentó, hasta alcanzar un total de 26 escuelas repartidas a lo largo del territorio holandés (Huibregtse, 2001).

En palabras de Maljers, experta holandesa en educación comparada y lenguas extranjeras, “esta es considerada por muchos una de las innovaciones más exitosas en la educación holandesa de las

²⁶⁴ We are trying to create a network where you can monitor these tests.

últimas dos décadas”²⁶⁵ (Maljers, 2007, p.131) a lo que la Plataforma Europa añade: “esto probablemente se debe al hecho de que son los centros los que han tomado la iniciativa y son los que se organizan para alcanzar los requisitos de calidad para los centros bilingües” (European Platform, 2013, p.1).

A partir de este momento la educación bilingüe holandesa²⁶⁶ se convirtió en una opción más dentro de la oferta de itinerarios educativos en la etapa de Educación Secundaria. Actualmente, en uno de cada cinco centros de Educación Secundaria se pone en marcha un programa bilingüe (European Platform, 2013). El país cuenta con un total de 123 Institutos de Educación Secundaria que ofrecen una educación bilingüe en neerlandés e inglés. Asimismo, cuenta con dos institutos que llevan a cabo el programa en alemán. Esta oferta está dirigida, fundamentalmente, a los itinerarios más académicos: VWO, 118 centros y HAVO, 49 centros, aunque desde que en 2009 se implantara por primera vez en el itinerario VMBO, se está dando un incremento de estos programas en este itinerario, actualmente cuenta con unos 19 centros que lo ofertan (Europees Platform, 2014).

El programa plantea dos objetivos generales:

- Conseguir un mayor dominio de la lengua extranjera.
- Preparar y orientar a los alumnos hacia una sociedad más internacional.

Los alumnos no solo estudian otra lengua, sino que participan en un programa intercultural orientado hacia una dimensión internacional (Europees Platform, 2014). Entre las asignaturas impartidas en lengua no materna debe figurar, al menos, una referida bien a ciencias, a ciencias sociales o a las habilidades motoras, tales como Educación Física o Artística. El tiempo lectivo dedicado a esta enseñanza está estipulado por ley: en el nivel inferior el 50% del horario y en el nivel superior un mínimo de 1.150 horas, repartidas entre los distintos cursos, lo que supone un 30% total del horario. Como afirma Daniela Fasoglio: “la carga lectiva se reduce a un 30% en el nivel superior y la razón es muy simple: el examen nacional es en neerlandés”²⁶⁷ (Entrevista, 4 de julio de 2013).

Tal y como reflejan los objetivos generales del programa bilingüe, la orientación internacional adquiere una importancia superior dentro de la educación bilingüe. Tal es así, que muchas de las escuelas han incorporado el curso *Cambridge Global Perspectives* (European Platform, 2013). Asimismo, para apoyar el desarrollo de este aspecto, algunos centros se han unido a la red europea

²⁶⁵ “This upper-approach is by some considered to be one of the most successful innovations of the Dutch education of the past 20 years”.

²⁶⁶ Tweektalig Onderwijs TTO

²⁶⁷ The quantity of taught time gets back to 30% in upper secondary and the reason is very simple: the National test is in Dutch

*Elos*²⁶⁸. Alrededor de 36 centros holandeses de Educación Secundaria participan en esta red coordinada por la Plataforma Europea (European Platform, 2013).

Esta corriente bilingüe tiene un carácter eminentemente práctico. Se ha ido desarrollando a través de las experiencias educativas de los centros. No existe un modelo bilingüe único prescrito, aunque sí se recogen unas referencias legales que guían la práctica docente referentes a: las áreas impartidas en lengua extranjera, horas de exposición a la lengua, grado de desarrollo del currículo holandés y requisitos para la incorporación de alumnos al proyecto. El Ministerio delega en la Plataforma Europea para la Educación Holandesa la labor de promover y coordinar la educación bilingüe en las escuelas de Educación Secundaria. Esta Agencia, por tanto, se encarga de diseñar estos requisitos.

Los institutos que ofrecen una educación bilingüe se agrupan en una red oficial a la que acceden tras haber reunido las condiciones adecuadas para poder distinguirse con el nombramiento de *Escuelas bilingües*²⁶⁹. Estas condiciones han sido diseñadas por las propias escuelas y supervisadas por la Plataforma Europea con un doble objetivo, por un lado, asegurar la calidad de los proyectos CLIL y, por otro, facilitar el desarrollo de un tipo de educación con unos estándares que permita una unidad a lo largo del territorio y que facilite la movilidad de los estudiantes. Dichos estándares giran en torno a cuatro componentes específicos: resultados, procesos educativos, calidad y condiciones previas atendiendo a los distintos itinerarios. Las tablas 3.28-3.30 resumen los requisitos de calidad para los itinerarios VMBO, HAVO y VWO de Educación Secundaria.

²⁶⁸ Para más información véase el anexo 2.1.

²⁶⁹ *TTO School*.

Tabla 3.28. Requisitos de calidad para los programas bilingües en los itinerarios VMBO, HAVO y VWO (I)

	VMBO	HAVO / VWO
	RESULTADOS	
Competencia en la lengua meta	<p>-Programas BB y KB: al menos un nivel A2 en expresión oral y escrita.</p> <p>-Programas GL y TL: nivel B1 en al menos una destreza de expresión y otra de comprensión.</p>	<p>-Final del nivel inferior HAVO: B1 (en las cuatro destrezas)</p> <p>-Final del nivel inferior VWO: B2 (en las cuatro destrezas)</p> <p>Al finalizar el nivel superior los alumnos de HAVO o VWO obtendrán el Diploma de Bachillerato Internacional: Nivel B²⁷⁰ o A2²⁷¹ en lengua y literatura inglesa.</p>
Competencia en la lengua materna	Los resultados en neerlandés no se deben ver afectados y en ningún caso se deben desviar de la media del resto de centros de forma negativa.	
Competencia profesional	Los alumnos obtendrán la mención de haber seguido el programa TTO en su diploma de capacitación.	
Nivel de conocimiento	El nivel de conocimientos no debe verse afectado. En ningún caso se deben desviar los resultados en las distintas áreas de la media del resto de centros de forma negativa.	
Orientación europea e internacional	<p>El alumno puede demostrar que ha alcanzado los objetivos relacionados con la orientación internacional contemplados en el currículo general, al menos en el área hombre y sociedad.</p> <p>La participación en proyectos internacionales está dirigida principalmente a reforzar este conocimiento.</p> <p>Al finalizar la etapa el alumno ha participado en una visita al extranjero o en un programa de intercambios o al menos en un proyecto de TIC internacional.</p>	<p>Al finalizar el nivel inferior, el alumno puede demostrar que ha alcanzado los objetivos relacionados con la orientación internacional contemplados en el currículo general, al menos en las áreas de geografía, historia y economía, de tal forma que puede hablar y escribir sobre estos temas a partir de su propia visión.</p> <p>Al finalizar el nivel superior el alumno debe haber realizado un ensayo o una presentación en lengua inglesa en el que demuestre un conocimiento de cuestiones actuales relacionadas con los adelantos europeos o internacionales.</p> <p>Concretamente en ambos niveles, el alumno debe demostrar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tiene un conocimiento sobre la orientación europea e internacional dentro de determinadas áreas de aprendizaje. -participa en distintos proyectos de internacionalización. -participa al menos en un proyecto de cooperación internacional.

Fuente: elaboración propia a partir de Europees Platform, 2014.

²⁷⁰ Asignatura para estudiantes con conocimientos intermedios de la lengua extranjera. Suele hacer énfasis en mejorar la expresión escrita y oral de los alumnos.

²⁷¹ Los estudiantes de lengua A2 deben tener un nivel próximo a los hablantes nativos, de modo que la carga lectiva se centra esencialmente en el estudio de la literatura, y de la cultura en general, de los países donde se habla dicha lengua. Los idiomas disponibles en nivel A2 son menos que en otros niveles.

Tabla 3.29. Requisitos de calidad para los programas bilingües en los itinerarios VMBO, HAVO y VWO (II)

	VMBO	HAVO / VWO
	PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Tiempo de exposición a la lengua	<ul style="list-style-type: none"> -Al menos un 30% de la carga horaria total se imparte en lengua inglesa. -Las materias Neerlandés e Inglés poseen la misma importancia dentro del horario. -En el nivel inferior al menos dos de las siguientes áreas de aprendizaje se impartirán en lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> -Hombre y sociedad -Hombre y Naturaleza -Arte y Cultura -Educación Física -En el nivel superior, las asignaturas impartidas en lengua extranjera variarán dependiendo de la modalidad elegida. 	<ul style="list-style-type: none"> -En el nivel inferior al menos el 50% de las clases se enseñaran en la lengua meta. En el nivel superior de VWO se impartirán un mínimo de 1.150 horas (dentro de las 4.800 establecidas para el total de la etapa) y un mínimo de 850 horas en HAVO (de un total de 3.200 en este nivel). -El tiempo de exposición a la lengua inglesa se adaptará a la carga horaria de esta área. -Las materias Neerlandés e Inglés poseen la misma importancia dentro del horario. -Al menos un curso integrado en las áreas de ciencias exactas, ciencias sociales o educación física y creativa se imparte en inglés.
Calidad de la exposición a la lengua	<ul style="list-style-type: none"> -El centro debe contar al menos con un hablante nativo dentro del departamento de inglés. -Los profesores de inglés tienen como labor principal enseñar las características formales de la lengua inglesa. -El resto del profesorado posee al menos un nivel B2 (<i>Marco de Referencia</i>). -En el resto de lenguas la lengua meta es la lengua de enseñanza. -La formación en lenguas recibe una atención especial. -Se usan materiales auténticos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Al menos dos asignaturas son impartidas por hablantes nativos. -Los profesores de inglés tienen como labor principal enseñar las características formales de la lengua inglesa. -El resto del profesorado posee al menos un nivel B2 (<i>Marco de Referencia</i>). -Los profesores poseen las habilidades registradas en el perfil de competencias del docente TTO. -Se usan materiales auténticos.
Orientación europea e internacional	<p>Internacionalización:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El plan de estudios se caracteriza por una gran atención a la internacionalización. -El departamento de bilingüismo apoya y promueve en el centro los contenidos relacionados con la orientación europea e internacional. -La orientación internacional a la que el currículo hace referencia, se concretiza a través de diversos programas y proyectos. -Los alumnos participan en diversas actividades orientadas hacia la internacionalización tales como intercambios, salidas, proyectos de colaboración... -Existe un registro de las actividades orientadas hacia la internacionalización, por ejemplo en un portfolio. -Existe un programa variado de actividades con orientación internacional tanto en el centro como dentro del entorno educativo. <p>Orientación laboral. Los alumnos reciben también información sobre el mercado laboral internacional, a través de visitas a empresas internacionales, al realizar periodos de prácticas en el extranjero, incluso, rellenando el Europass...</p> <p>Acceso. La oferta se adaptará a la afluencia del alumnado de Educación Primaria, para ello se tendrá en cuenta también la modalidad de aprendizaje de lenguas extranjeras que se ha cursado durante esta etapa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Se presta una atención significativa a los contenidos de orientación internacional. -El departamento de bilingüismo apoya y promueve en el centro los contenidos relacionados con la orientación europea e internacional. -El centro utiliza los estándares marcados por el <i>Marco de Referencia</i> para las enseñanzas relativas a la orientación europea e internacional. -Los alumnos participan en diversas actividades orientadas hacia la internacionalización tales como intercambios, salidas, proyectos de colaboración... -Existe un registro de las actividades orientadas hacia la internacionalización, por ejemplo en un portfolio. -El centro cuenta con programa variado de actividades como salidas al teatro, participación en el Parlamento Europeo para jóvenes o participar en los concursos de dicción para jóvenes, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de Europees Platform, 2014.

Tabla 3.30. Requisitos de calidad para los programas bilingües en los itinerarios VMBO, HAVO y VWO (III)

	VMBO	HAVO / VWO
	CALIDAD	
	<p>-El centro cuenta con un proyecto bilingüe en el que se desarrollan, además de los aspectos de enseñanza de la lengua, aquellos relacionados con la internacionalización.</p> <p>-El centro contribuye al desarrollo de la educación bilingüe en Holanda.</p> <p>-El centro respeta y se apoya en los estándares aquí descritos, es miembro de la red nacional de centros TTO que coordina la Plataforma Europea.</p>	<p>Visión</p> <p>-El centro cuenta con un proyecto bilingüe en el que se desarrollan, además de los aspectos de enseñanza de la lengua, aquellos relacionados con la internacionalización.</p> <p>-El centro contribuye al desarrollo de la educación bilingüe en Holanda.</p> <p>-El centro respeta y se apoya en los estándares aquí descritos, es miembro de la red nacional de centros TTO que coordina la Plataforma Europea.</p> <p>Hoja de ruta para una educación bilingüe de calidad</p> <p>-Desarrollar una educación bilingüe de calidad incluye las siguientes inspecciones:</p> <p>-Evaluación de la puesta en marcha durante el segundo año en la que se incluye una valoración comparativa del progreso del desarrollo del proyecto dentro del departamento bilingüe.</p> <p>-Durante el cuarto año se evalúa la calidad de la enseñanza bilingüe. Si es positiva, supondrá la obtención del certificado <i>Escuela Junior TTO</i>.</p> <p>-Se llevará a cabo una inspección de la calidad del proyecto TTO durante el sexto año en caso de las secciones de HAVO y el séptimo año en VWO o cuando una escuela ofrece los dos itinerarios. Esta evaluación le permitirá al centro obtener el certificado de <i>Escuela Senior TTO</i>.</p> <p>-Tras la obtención de este certificado, se llevarán a cabo visitas entre departamentos de centros bilingües con el fin de evaluar el programa bilingüe y adaptarlo a los requisitos de calidad.</p> <p>El programa de calidad incluye los siguientes documentos:</p> <p>-Los requisitos de calidad de la educación bilingüe.</p> <p>-El marco evaluativo para la educación bilingüe.²⁷²</p> <p>-La solicitud de visita del Servicio de Inspección.</p> <p>-El informe del Servicio de Inspección.</p> <p>Además, cada escuela antes de una visita de inspección debe rellenar un cuestionario y recibirá un documento con la información y las directrices para el día de la inspección.</p>
	CONDICIONES PREVIAS	
Profesorado	<p>-Se dota al profesorado de los medios necesarios para programar y llevar a cabo la enseñanza bilingüe. Lo que supone la disponibilidad de:</p> <p>-Un coordinador del proyecto bilingüe.</p> <p>-Formación permanente orientada a alcanzar los requisitos de calidad de los programas bilingües.</p> <p>-El equipo de profesores también es responsable de poner en marcha un plan de estudios coherente.</p> <p>-El centro fomenta el trabajo en equipo, incluida la colaboración interdisciplinaria.</p>	
Materiales	<p>-Se hace uso de una gran variedad de recursos en la lengua meta.</p> <p>-Los materiales utilizados han sido traducidos o desarrollados específicamente para usarlos en la enseñanza bilingüe.</p> <p>-Es importante el uso de materiales auténticos tanto para la enseñanza de la lengua como para el trabajo en orientación internacional. La elección del material debe reflejar el perfil internacional que se pretende desarrollar en el alumno de un centro bilingüe.</p>	
Familias	<p>-Las familias participan en el programa de educación bilingüe y son informadas regularmente.</p>	

Fuente: elaboración propia a partir de Europees Platform, 2014.

²⁷² *Visitatie tweetalig onderwijs, een toelichting voor de school*

En Holanda existe una gran demanda de enseñanza CLIL en Educación Secundaria. Las escuelas usan procesos de selección del alumnado que se basan principalmente en:

- Resultados obtenidos por el alumno en la prueba final *Cito*, en la que son valorados tanto el nivel de conocimiento general como el dominio de la lengua.
- Un informe positivo emitido por el director del centro que valore la escolarización en la etapa de Educación Primaria del alumno.
- La mayoría de las escuelas realizan convocatorias previas ante un tribunal en el que se valora el nivel de motivación que el alumnado posee.
- En algunas ocasiones, se realiza una prueba concreta que mide la destreza lingüística del alumno.

Estos requisitos varían en función del itinerario de Educación Secundaria. El nivel de exigencia aumenta en aquellos dirigidos hacia una formación superior universitaria.

A lo largo de la etapa de Educación Secundaria, los proyectos bilingües se dividen en dos fases. Una primera que abarca los tres primeros años²⁷³. Las escuelas que solo ofertan esta fase tienen el título de *Escuelas Bilingües Junior*²⁷⁴ y aquellas que ofertan ambas fases son *Escuelas Bilingües Senior*²⁷⁵. Los alumnos deben adquirir un nivel de competencia B2 del *Marco de Referencia* al finalizar esta primera fase, a la edad de 15 años, mientras que en la segunda fase, al finalizar la etapa de Educación Secundaria, se exige haber adquirido el nivel A2 en lenguas establecido por la Organización de Bachillerato Internacional.

Los alumnos que han optado por un itinerario en el que se desarrolla un programa CLIL realizan su examen final de la etapa de Educación Secundaria en neerlandés. No obstante, cuando se trata de una educación bilingüe en lengua inglesa, los alumnos reciben además dos tipos de certificado:

- *Certificado de Educación Secundaria Básica*. Se obtiene al finalizar el nivel inferior, que comprende los tres primeros años. La *red de escuelas bilingües* en cooperación con la Plataforma Europea ha elaborado este certificado, que solamente puede ser expedido por las escuelas que forman parte de esta red, tras haber reunido los requisitos expuestos con anterioridad.
- *Certificado de Bachillerato Internacional (BI) en Lenguas en el nivel A2 de Inglés para VWO y el nivel B para HAVO*²⁷⁶. La Plataforma Europea ha establecido en la etapa de Educación Secundaria Superior para el ámbito de las lenguas el acceso voluntario al

²⁷³ *Eerste Fase*.

²⁷⁴ *TTO Junior School*.

²⁷⁵ *TTO Senior School*.

²⁷⁶ *IB taalcertificaat*.

examen de Bachillerato Internacional en el ámbito de lengua extranjera-inglés. Los Institutos que quieran participar deben solicitarlo a través de la Plataforma Europea. Los alumnos son los responsables de pagar las tasas de matrícula. En algunos casos específicos este programa se extiende a cursos inferiores, pero no conlleva ningún certificado específico. Asimismo, al finalizar el tercer y el cuarto año algunas escuelas ofrecen a sus alumnos la posibilidad de realizar exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge (FCE y CAE) o de Anglia, que avalen el nivel de inglés adquirido, previo pago.

La red de escuelas bilingües coordinada por la Plataforma Europea cuenta con un proceso de evaluación continua que incluye visitas a los centros tanto de otros profesores inmersos en programas bilingües como de expertos. Estos últimos son los encargados de valorar si los centros cumplen los estándares establecidos y en función de ello, expedir los títulos de Escuela Bilingüe.

No existe una financiación específica destinada al desarrollo de los programas CLIL. Si bien es cierto, las escuelas que se hallen en proceso de implantación del programa pueden solicitar una ayuda puntual a la Plataforma Europea. Generalmente, los padres pagan cierta cantidad de dinero al año para sufragar los gastos que se generan, que, entre materiales específicos, salidas complementarias, formación del profesorado, superan a los de las escuelas ordinarias y que se sitúan entre 250 y 750 euros, siendo lo más habitual que el coste sea aproximadamente unos 400 euros anuales. Además, las escuelas prevén una partida económica dedicada a cubrir los gastos de aquellas familias que no puedan pagar la cantidad de dinero establecida (Europees Platform, 2014).

Cada escuela cuenta con un coordinador TTO que apoya y realiza un seguimiento de la puesta en marcha del programa y sirve de enlace entre el profesorado y el equipo directivo. Todos los coordinadores TTO se reúnen tres veces al año y reciben cursos de formación a través de la Plataforma Europea. Los centros bilingües están continuamente en comunicación, sus profesores y directores se reúnen dos veces al año en un encuentro organizado por la Plataforma Europea (European Platform, 2013).

La Inspección Educativa es la encargada del seguimiento y evaluación de la calidad de los programas CLIL, entre sus funciones destaca la de asegurar que estos proyectos no interrumpen el normal desarrollo del currículo ordinario.

3.3.4. Profesorado

3.3.4.1. Formación inicial

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria tiene lugar en las escuelas pabo²⁷⁷, que son centros de Educación Superior Profesional (HBO) y tiene una duración de cuatro años. Consiste tanto en cursos teóricos como en periodos de prácticas docentes²⁷⁸, que conducen a la obtención de un certificado de profesor de Educación Primaria.

La formación del profesorado holandés en lenguas extranjeras como una totalidad en la que se combinen tanto los aspectos metodológicos como el dominio de la lengua es un fenómeno relativamente reciente. En 1983 se introdujo la lengua inglesa como materia obligatoria en la formación del profesorado de Educación Primaria, tres años más tarde se ofertó como materia obligatoria en Educación Primaria. Posteriormente, la formación del profesorado holandés de lenguas recibió un gran impulso. Así, a partir de 1993 se actualizó el plan de estudios, incidiendo principalmente en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas y se incluyeron como contenidos obligatorios también la enseñanza de Tecnologías de la Información y de la Comunicación. En 1996 el Gobierno introdujo un plan de formación conocido como *Gestión de los procesos de transformación de la formación de los profesores*²⁷⁹. Se trataba de un plan de estudios común para el profesorado de Educación Primaria y del nivel inferior de Educación Secundaria en el que se especificaban las destrezas que un profesor debe poseer. En ese plan la lengua inglesa representaba un total del 3%, con la premisa de darle mayor importancia a la metodología y prestando menor atención al dominio de la lengua en sí (Eurydice, 2001, p.77).

Durante el primer año de estudios los alumnos realizan un curso propedéutico²⁸⁰. Se trata de una orientación hacia la profesión y la formación del profesorado, en el que afianzan sus conocimientos en las áreas de Matemáticas, Aritmética, Neerlandés, TIC, Pedagogía y Didáctica. En los siguientes tres años realizan la fase principal²⁸¹ de estos estudios. Durante el tercer año, se especializan bien en el ciclo inferior (de 4 a 8 años) o en el ciclo superior de Educación Primaria (de 8 a 12 años). En el último curso, el alumnado debe realizar un periodo de prácticas en una escuela.

Al comenzar los estudios, los alumnos deben probar sus habilidades matemáticas y su conocimiento y dominio del neerlandés de acuerdo con unos estándares establecidos por cada centro. Si el resultado de estas pruebas no fuera positivo, los alumnos recibirán durante su primer año clases

²⁷⁷ *Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs*. A pesar de que en la actualidad se sigue conociendo con la abreviatura pabo, actualmente se llama *Opleiding tot leraar basisonderwijs*.

²⁷⁸ Todos los planes de estudio deben cumplir los estándares que se recogen en la ley de las profesiones de educación (*Wet op de beroepen in het onderwijs*).

²⁷⁹ *Process Management Lerarenopleidingen*.

²⁸⁰ *Propedeuse*.

²⁸¹ *Hoofdfase*.

de apoyo y volverán a realizar esta prueba al finalizar el curso, si esta vez siguen sin superarlo, no podrán continuar los estudios (European Commission, 2013).

Entre las diversas materias que se incluyen en los planes de formación del profesorado de Educación Primaria, se encuentra el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras, siendo obligatoria la formación en lengua inglesa y en su didáctica. En 1998 el SLO desarrolló un plan de estudios de lengua inglesa²⁸² para los maestros de Educación Primaria cuyo principal objetivo era guiar la enseñanza de esta materia en las Escuelas de Magisterio. El programa tenía una duración de 160 horas distribuidas en cuatro módulos de 40 horas cada uno. La propuesta pasaba por realizar uno o dos módulos durante los dos primeros años y completar los otros dos módulos durante la fase de especialización. Las habilidades didácticas constituyen la parte principal del programa (90% del contenido) junto con el desarrollo de las destrezas lingüísticas adaptadas a la práctica docente (10% del contenido). Sobre esta base, la red Vedocep de profesores de Magisterio de inglés en colaboración con el SLO elaboró en 2002 unas instrucciones: *Inglés y Pedagogía*²⁸³ para los docentes de pabo. Si bien, de diversos informes de la Inspección y del estudio realizado por Vedocep sobre los docentes de pabo en 2009, se desprende que la realidad del aprendizaje de lenguas extranjeras en las escuelas de Magisterio puede mejorar considerablemente y que las citadas propuestas no siempre se llevan a cabo, incluso varios docentes afirman no haber recibido formación alguna en lenguas extranjeras (van Oostdam en van Toorenborg, 2002 y Thijs et al., 2011). Así lo refiere también Eline Wassens “en pabo deberían dar una mayor formación en didáctica de la enseñanza del inglés, ya que es una asignatura obligatoria aunque a veces las escuelas ni si quiera imparten esta formación²⁸⁴” (Entrevista, 15 de julio de 2013).

A pesar de lo anterior, el Gobierno sigue realizando diferentes propuestas encaminadas a la mejora de la calidad de la formación del profesorado. En 2012 el Consejo de Formación Profesional Superior publicó una guía para las escuelas pabo cuyo objetivo es orientar la educación y proporcionar una orientación sobre el conocimiento necesario que el maestro ha de tener en el día a día del aula en cada una de las materias obligatorias en Educación Primaria. A continuación se resumen las propuestas que se realizan para el área de inglés.

1. Orientaciones generales:

- 1.1. El estudiante es consciente de la contribución del aprendizaje del inglés al desarrollo del alumnado y puede explicarla sobre la base de ciertos ejemplos.
- 1.2. El estudiante conoce la importancia del aprendizaje de la lengua inglesa en Educación Primaria, su contribución al desarrollo del alumnado, así como el papel que tiene

²⁸² *Primary English.*

²⁸³ *Engels en Didactiek.*

²⁸⁴ *In the pabo they should give some training about how to teach a language because it is a compulsory subject but sometimes they don't even offer it.*

dentro de los objetivos básicos de la Educación Primaria y su conexión con el nivel inferior de la etapa de Educación Secundaria.

- 1.3.El estudiante es consciente de la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua inglesa en la sociedad (internacional) y es capaz de ilustrar con ejemplos la dimensión sociocultural de la lengua.

2. Estructura de la asignatura:

- 2.1.El estudiante entiende los principios básicos del enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas y puede describirlo sobre la base de *Schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs* (Westhoff, 2008), donde se explican los cinco componentes básicos del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, e ilustrar este contenido con ejemplos concretos.
- 2.2.El estudiante puede explicar diferentes actividades que tienen lugar durante el aprendizaje de una lengua extranjera a través de ejemplos que comprendan las fases de recepción y producción de la lengua.
- 2.3.El estudiante puede describir distintas estrategias que contribuyan al desarrollo de las destrezas receptivas y productivas, incluyendo estrategias de compensación.
- 2.4.El estudiante puede describir, en líneas generales, los principios metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. La materia y el alumnado:

- 3.1.El estudiante puede nombrar las características más importantes que comporta el desarrollo de una segunda lengua o de una lengua extranjera para alumnos de distintas edades.
- 3.2.El estudiante puede describir una variedad de métodos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa para un alumnado de diversas edades.

4. Enfoque globalizado. Cohesión con otras áreas de aprendizaje:

- 4.1.El estudiante puede ilustrar a través de ejemplos la contribución de diversas fuentes de contenido inglesas a otras áreas de aprendizaje.
- 4.2.El estudiante puede explicar a través de ejemplos la contribución de los medios de comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Además de la asignatura de lengua inglesa, durante el último periodo de estudios se pueden cursar diversas especialidades²⁸⁵ entre las que se suele incluir la enseñanza temprana de lengua inglesa (VVTO), que se compone de diversos cursos que comprenden un total de 30 créditos aproximadamente y que suele durar un cuatrimestre. También se pueden cursar tras haber completado los estudios. Este módulo incluye cursos relacionados con (Europees Platform, 2014):

²⁸⁵ Minor.

- Adquisición de la lengua inglesa y del vocabulario de uso frecuente en el aula.
- Procesos de adquisición de las lenguas extranjeras.
- Desarrollo de una primera y de una segunda lengua extranjera en diferentes grupos de edad.
- Didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Métodos de enseñanza.
- Internacionalización y TIC.
- Como aspecto muy recomendable: un estudio o prácticas en el extranjero.

Eline Wassens (Entrevista, 15 de julio de 2013) y Rosie Tanner (Entrevista, 1 de julio de 2013) coinciden en afirmar que la mayoría de la formación que se realiza en las escuelas universitarias pabo gira en torno al aprendizaje de idiomas y la organización de su enseñanza y que algunas veces se cursan asignaturas relacionadas con las TIC, pero no demasiadas. Este último aspecto se podría mejorar.

En Educación Secundaria el profesorado de lenguas extranjeras recibe una Formación Profesional Superior (HBO) o universitaria (WO), dependiendo de los niveles e itinerarios en los que vaya a impartir clases. La formación grado 1 es universitaria y da acceso a la enseñanza en cualquier curso de Educación Secundaria para cualquiera de los itinerarios y en educación de adultos. A esta formación se accede en las HBO tras haber cursado la formación grado 2 o tras haber conseguido un grado en otra especialidad. Tiene formato de Máster; la formación grado 2 prepara para enseñar en el itinerario VMBO y en el nivel inferior de HAVO y VWO, así como en educación de adultos y en el itinerario de formación práctica. Generalmente, esta formación dura cuatro años y cada alumno se especializa en una sola asignatura. Durante este tiempo se combinan cursos teóricos –aprendizaje de la lengua inglesa- con prácticas de enseñanza de lenguas en centros docentes y se denomina *Formación del Profesorado de Educación Secundaria*²⁸⁶.

Como ruta alternativa, una vez en posesión de un título de grado de cualquier otro ámbito, existe la posibilidad de cursar una especialidad en educación, que permite a los estudiantes de grado de las universidades obtener un título docente limitado para impartir clases en el nivel inferior de Educación Secundaria.

Muchos de los programas de formación del profesorado de inglés se imparten en holandés, por lo que algunas instituciones encargadas de la enseñanza a futuros docentes han comenzado a desarrollar programas de formación del profesorado en CLIL. Generalmente suelen ser una especialidad. Además, existen determinados programas de Máster en la enseñanza de inglés que preparan a los estudiantes para acceder a la titulación de Cambridge *Cambridge International*

²⁸⁶ *Leraren opleiding voortgezet onderwijs.*

Certificate for Teachers in Bilingual Education, en el que parte del currículo se centra en la metodología y el contenido CLIL, y en el que, además, los alumnos realizan sus prácticas en escuelas bilingües. “Los aspectos más importantes de estos programas son la didáctica de la enseñanza de una segunda lengua en un contexto CLIL internacional y la formación específica en teoría CLIL y educación bilingüe²⁸⁷” (European Platform, 2013, p.14).

Rosie Tanner hace mención a la especialidad bilingüe en el programa de formación de la universidad de Utrecht que “incluye un periodo de prácticas en el extranjero de unos cinco meses aproximadamente. Es un programa muy especial para el que hay muy pocas plazas, unas dieciocho²⁸⁸”. Al preguntarle por las dificultades que suelen encontrar apunta: “creo que la calidad de los métodos de enseñanza así como la formación del profesorado de lenguas extranjeras es buena. El problema principal es que nosotros intentamos enseñarle a los estudiantes métodos modernos y luego cuando acuden a los centros durante sus periodos de prácticas, se encuentran con departamentos muy tradicionales donde no pueden probar y experimentar lo aprendido²⁸⁹” (Entrevista, 1 de julio de 2013).

La ley que regula la calidad de la actividad docente en los Países Bajos es la ley de Profesiones de la Educación²⁹⁰, que entró en vigor en 2006. Esta ley prescribe el cumplimiento de las funciones docentes y la necesidad de que los centros faciliten al profesorado un desarrollo profesional continuo. Asimismo, establece los estándares de competencia para los docentes y otros profesionales que trabajan en el ámbito educativo, además, dispone los requisitos en cuanto a los resultados de la formación inicial y crea un marco de referencia para llevar a cabo las distintas actividades dentro del centro, así como para la aplicación de determinadas políticas de recursos humanos. *La Ley de Profesiones de la Educación* se revisa cada seis años. La última revisión pone más énfasis en tres áreas fundamentales de la labor diaria de los docentes: la experiencia en la materia, la experiencia en la enseñanza de conocimientos y la experiencia pedagógica.

Los profesores que imparten lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria suelen ser profesores generalistas que están cualificados para enseñar casi todas las asignaturas del currículo, así lo refleja Eurydice: “en los Países Bajos... la enseñanza obligatoria de la lengua se lleva a cabo de una manera compatible con la estructura existente, según la cual el profesor generalista es el responsable de todas las materias” (2001, p.132).

²⁸⁷ *The most important aspects of such programmes are the teaching of language didactics within the international CLIL context and provision of specific training in CLIL theory and bilingual education.*

²⁸⁸ *At the Utrecht University, they go abroad for five months more or less to teach English in another country. This is special programme that we develop here at this university. There are very few places, like eighteen.*

²⁸⁹ *I think the quality of methods and teacher training in foreign languages is good. The main problem we have is that we try to teach the students more modern methods and then they go to school as a part of the training and then they go to a department which is very traditional where they can't try new things out.*

²⁹⁰ *Wet op de beroepen in het onderwijs (BIO).*

No obstante, las escuelas con programas VVTO cuentan, en ocasiones, con un presupuesto para contratar a un profesor especialista. A pesar de ello, no es una opción muy común entre los centros, que apuntan como principal motivo la dificultad para trabajar en equipo dentro del centro y la posible falta de implicación del equipo de profesores en el desarrollo de los programas VVTO. Por ello, lo más habitual suele ser que también en estos centros el profesor generalista imparta las clases de lengua inglesa (Europees Platform, 2014).

El manual de calidad de las escuelas VVTO de inglés describe “un perfil del profesor VVTO ideal o del equipo VVTO ideal. Lo que supone que no todas estas competencias deben estar presentes en una sola persona, sino que todas estas competencias deberían darse dentro del equipo²⁹¹” (Europees Platform, 2011a, p.9).

Las competencias a desarrollar se dividen en tres partes: una relacionada con los conocimientos de lengua inglesa, otra con las habilidades pedagógicas y didácticas y una última relativa al conocimiento sobre los programas de aprendizaje temprano de lenguas.

En relación con las habilidades en lengua inglesa, se describen los requisitos en función de dos situaciones distintas (Europees Platform, 2011a, pp.9-10):

Competencia en inglés de un maestro no nativo:

- Conoce la lengua inglesa con un nivel mínimo B2 en las destrezas de comprensión oral y escrita y de expresión oral. Si el maestro solo imparte clase a los alumnos menores de 8 años, será suficiente con que acredite un nivel B1 en la destreza de expresión escrita.
- Maneja expresiones del lenguaje específico del aula.
- Habla un inglés internacionalmente inteligible y gramaticalmente correcto.
- Es capaz de impartir las clases en lengua inglesa.

Competencia en lengua inglesa de un maestro nativo:

- Conoce la lengua neerlandesa con un nivel mínimo B1 en las destrezas de comprensión oral y escrita y de expresión oral. En cuanto a la expresión escrita, será suficiente con que acredite un nivel A2.
- Habla un inglés internacionalmente inteligible y gramaticalmente correcto.
- Es capaz de impartir las clases en lengua inglesa.
- Conoce el sistema educativo holandés y la cultura holandesa.

En cuanto a las habilidades didácticas y pedagógicas:

²⁹¹ *Het volgende profiel is een ideaalprofiel van de vvto-leerkracht of van het vvto-team. Dat wil zeggen dat deze competenties niet allemaal in een persoon vertegenwoordigd hoeven te zijn, maar dat alle competenties wel binnen het team aanwezig moeten zijn.*

- Es capaz de crear un ambiente seguro para el aprendizaje del inglés.
- Usa diversas formas de corrección (repetición, duda, consulta no verbal...) y refuerza de forma positiva las producciones del alumnado.
- Utiliza la lengua extranjera de forma que motiva a los estudiantes a expresarse a través de la misma.
- Es capaz de hacer llegar un lenguaje accesible a los alumnos.
- Adapta su enseñanza a la diversidad de alumnado.
- Adapta los objetivos lingüísticos redactados por el equipo de profesores a las necesidades de su aula y a la edad de sus alumnos.
- En el caso de que se integre la enseñanza del inglés dentro de distintas asignaturas, es capaz de impartir esta parte de la asignatura en lengua inglesa.
- Sabe cómo encontrar los materiales de enseñanza y puede evaluar su idoneidad.
- Es capaz de seleccionar los materiales de enseñanza basándose en el nivel y en los intereses de los alumnos.
- Conoce diversos materiales audiovisuales.
- Conoce y maneja las TIC y las aplica en el aula de inglés.
- Desarrolla diversas actividades de expresión facial y mímica para estimular la comprensión del lenguaje.
- Conoce y pone en marcha distintos métodos de aprendizaje como *Total Physical Response* (TPR), teatro, música y juegos.
- Tiene cierta habilidad para la expresión dramática.
- Es creativo.
- Es capaz de evaluar sus propias lecciones y las de sus compañeros.
- Evalúa las habilidades lingüísticas de los alumnos.

En lo referente al conocimiento sobre los programas de aprendizaje temprano de las lenguas:

- Conoce los procesos de adquisición del lenguaje en los niños a edades tempranas y establece diferencias según la edad.
- Tiene conocimientos generales del desarrollo del lenguaje en los bebés, niños pequeños, niños de Educación Infantil y de Educación Primaria.
- Se ha especializado en el proceso de adquisición de una segunda lengua en el intervalo de edad al que él imparte clase.
- Es consciente de la importancia del desarrollo de la lengua extranjera como medio de comunicación.

En Educación Secundaria, los docentes son especialistas en las distintas materias. La mayoría del profesorado de lenguas extranjeras solo está cualificado para enseñar esta materia. Según la última

edición del estudio *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, este porcentaje asciende a 72,3%, uno de los más altos en la Unión Europea (Eurydice, 2012b).

No existen recomendaciones específicas para el profesorado de los centros de Educación Secundaria que quieran poner en marcha programas de refuerzo de la lengua inglesa, aunque se viene detectando una necesidad en su formación.

Durante estos últimos años se viene detectando la necesidad de ofrecer apoyo en la interpretación didáctica (pedagogía, métodos de enseñanza, enfoque por tareas) a los profesores de Educación Secundaria en los procesos de implantación y ejecución de los programas de refuerzo de aprendizaje de la lengua inglesa²⁹². (Richters y Fisher, 2013, p.7).

En cuanto a los proyectos de aprendizaje CLIL en Educación Secundaria, existe un perfil concreto de profesorado elaborado por universidades y centros de formación de profesorado. La preparación de estos docentes contempla una doble vertiente, por un lado, la destreza lingüística, se exige un nivel B2, y por otro, una formación en procesos de enseñanza y didáctica del Aprendizaje de Contenidos y Lenguas Integradas.

El perfil del profesorado forma parte de los requisitos de calidad de los programas bilingües y es válido para el profesorado de ambos niveles en los tres itinerarios. A continuación se describe lo que se espera del profesor bilingüe (European Platform, 2013, pp.6-7):

1. Currículo:

- 1.1.Desarrolla distintos proyectos interdisciplinares que permitan trabajar contenidos de otras áreas de aprendizaje.
- 1.2.Trabaja en colaboración con el profesorado de otras asignaturas para desarrollar diferentes proyectos.
- 1.3.Desarrolla una programación enfocada a la consecución de los objetivos CLIL.
- 1.4.Ayuda al alumnado a desarrollar estrategias de búsqueda e interpretación de información.
- 1.5.Coordina proyectos de cooperación internacional con vistas a apoyar el aprendizaje de habilidades interculturales en el alumnado.
- 1.6.Utiliza en el aula las oportunidades que la actualidad internacional le ofrece.

2. Selección de materiales didácticos:

- 2.1.Es capaz de encontrar materiales adecuados (uso de distintas fuentes...).
- 2.2.Selecciona materiales apropiados (por ejemplo, valora que se trabajen las distintas destrezas...).
- 2.3.Adapta el material y las tareas a los distintos niveles y necesidades de sus alumnos.

²⁹² *De afgelopen jaren zien we in de praktijk dat vo-docenten behoefte hebben aan een beproefde didactische invulling (didactiek, werkvormen, taaltaken) van een leerlijn versterkt taalonderwijs (vto) Engels, evenals implementatie-ondersteuning voor het invoeringsproces.*

- 2.4. Proporciona una variedad de materiales (equilibrada).
- 2.5. A la hora de seleccionar el material valora que ofrezca una perspectiva internacional.
- 2.6. Alcanza los objetivos de su área a través del uso de material auténtico en la lengua meta.

3. Evaluación:

- 3.1. Diseña y pone en marcha distintas pruebas con el fin de evaluar el desarrollo de la programación de la lengua meta.
- 3.2. Diseña y pone en marcha distintas pruebas con el fin de evaluar el progreso de sus alumnos en los aspectos de aprendizaje de la lengua y del contenido.
- 3.3. Puede determinar si el bajo rendimiento en las pruebas se debe a lagunas en temas específicos de conocimiento o a problemas con el idioma.
- 3.4. Utiliza criterios de evaluación referidos tanto a la adquisición de conocimientos como al desarrollo de habilidades lingüísticas.
- 3.5. Tiene en cuenta el nivel de dominio de la lengua meta que sus alumnos tienen a la hora de diseñar una prueba de evaluación.

4. Didáctica:

- 4.1. Es capaz de determinar si los problemas de aprendizaje se deben a problemas con la adquisición de habilidades lingüísticas o de conocimientos.
- 4.2. Usa enfoques metodológicos que fomentan la producción verbal.
- 4.3. Fomenta la interacción en el aula.
- 4.4. Identifica problemas comunes en el desarrollo del lenguaje y le proporciona esta información al profesorado de la lengua materna.
- 4.5. Estimula el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- 4.6. Utiliza una serie de estrategias comunicativas, principalmente la negociación de significado, que le permiten explicar la materia de forma accesible al alumnado.
- 4.7. Fomenta el desarrollo de las habilidades lingüísticas a través de la emisión de distintas formas de *feedback*.
- 4.8. Adapta su lenguaje al nivel de los alumnos con el objetivo de alentar a los estudiantes a mejorar su nivel de conocimiento y sus habilidades lingüísticas.
- 4.9. Impulsa el conocimiento de los aspectos lingüísticos en las distintas áreas.

5. Habilidades lingüísticas

El profesor tiene un dominio por lo menos del nivel B2 en las cuatro destrezas.

6. Conocimiento de CLIL

Conoce las características de la metodología CLIL y las aplica en su asignatura.

El profesorado de los centros bilingües debe realizar un curso sobre los métodos y enfoques didácticos de la enseñanza CLIL, “aunque este requisito no lo ha establecido el profesorado sino la red de escuelas bilingües²⁹³” (Eurydice, 2012b, p.94).

Daniela Fasoglio (Entrevista, 4 de julio de 2013) y Rosie Tanner (Entrevista, 1 de julio de 2013), formadora de profesores en la Universidad de Utrecht, coinciden en afirmar que uno de los principales problemas que tienen las escuelas holandesas es que los profesores no usan o, al menos, no lo suficiente, la lengua inglesa como medio de comunicación en las aulas bilingües.

3.3.4.2. Acceso a la función docente

El sistema de acceso a la profesión docente se gestiona a diferentes niveles administrativos y siguiendo distintos procedimientos. El procedimiento de selección suele ser responsabilidad del centro, en ocasiones en colaboración con la administración local.

Los profesores de los centros públicos son contratados generalmente por la autoridad competente y por un consejo de administración regulado por el derecho privado en el caso de la enseñanza privada. Esta contratación se basa en la titulación del candidato, el cual debe mostrar su dominio de la lengua, para lo que suele valer el título de profesor, aunque aquí valga hacer mención, una vez más, a la autonomía de cada escuela, ya que corresponde a la autoridad competente decidir y sentar los requisitos de contratación del personal docente.

Asimismo, los Países Bajos cuentan con una tradición relativamente larga en la oferta de vías alternativas de acceso a la profesión docente, entre ellas, el acceso lateral por el que aquellas personas en posesión de cualquier otro título superior distinto al de docente pueden acceder a esta profesión durante dos años, siempre que así lo determine la escuela. En esos dos años, recibirán el apoyo y la formación necesaria para obtener la titulación de profesor y con ello, accederán a un contrato fijo (European Commission, 2013).

Otro de los itinerarios alternativos de acceso a la docencia lo constituye el programa *Teach first*, “una iniciativa benéfica de carácter privado fundada y financiada por una gran variedad de patrocinadores corporativos” (European Commission, 2013, p.35) que tiene como fin mejorar la docencia en zonas desfavorecidas a través de la contratación de titulados excelentes de diferentes ámbitos.

Los profesores de los centros de la Administración Pública son funcionarios de carrera mientras que los de los centros privados firman un contrato con la entidad jurídica que les emplea. Sin

²⁹³ This requirement has not been laid down by central government, but results from an agreement of schools in the CLIL network.

embargo, ambos tienen las mismas condiciones laborales, los convenios afectan tanto a la enseñanza pública como a la privada.

Actualmente, existen problemas para cubrir los puestos docentes principalmente en la etapa de Educación Secundaria, ya que no hay suficientes maestros. Además, tal y como apunta Trudy Kerperien...

Algunos de los principales problemas con los que se encuentran los centros hoy en día están relacionados con la reducción del presupuesto que conlleva una reducción de las plantillas por centro. Lo cual implica que el profesorado holandés trabaje muchas horas con numerosos alumnos. Lo que supone, tal y como apuntan distintos estudios, que seamos uno de los sistemas educativos más productivos²⁹⁴. (Trudy Kerperien, entrevistada el 16 de julio de 2013).

Además, apunta Kerperien que:

En Educación Secundaria la dificultad de encontrar profesores genera problemas, que van a ir en aumento en los próximos años, ya que una gran parte de los docentes se encuentra a las puertas de la jubilación y no hay profesores jóvenes que los reemplacen... La combinación de la reducción de personal y la congelación salarial, hace que esta profesión no resulte muy atractiva²⁹⁵. (Entrevista, 16 de julio de 2013).

Este mismo dato se reflejaba en la última edición del informe *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* en el que Holanda poseía uno de los porcentajes más elevados en cuanto a centros donde los directores manifestaban tener dificultades a la hora de cubrir las vacantes de los docentes de lenguas extranjeras. De hecho, este porcentaje casi alcanza a la mitad de los centros (Eurydice, 2012b).

3.3.4.3. Formación permanente

En cuanto a la formación permanente del profesorado, la ley de profesiones de la educación permite que los centros diseñen su plan de formación con el objetivo de actualizar las competencias de los docentes. La Inspección supervisa el cumplimiento de estas disposiciones.

El 10% del horario anual del profesorado holandés está dedicado a cursos de perfeccionamiento. No obstante, al no existir un control central, en la práctica, el tiempo dedicado a esta formación depende de cada centro. Asimismo es labor de los centros estimular, facilitar y gestionar dichas actividades de formación de acuerdo a los intereses y necesidades de los docentes. Para ello, reciben una partida económica. Sin embargo, Trudy Kerperien, secretaria internacional del sindicato *Algemene Onderwijsbond* señala entre los problemas que actualmente atañen a la educación

²⁹⁴ Some of the main issues that concern unions at the moment: the Budget reductions which lead to problems in the schools and to teachers' shortages. The problem of the Dutch teachers is that they make up a lot of hours with a lot of students. If you look at the research we always come as one of the most productive systems.

²⁹⁵ In Secondary Education there is already a big problem and there are going to be even more problems. In the next years many people will retire and there are not young people (...) The combination of the shortages plus the frozen salaries makes that the profession is not very attractive.

en los Países Bajos que “en muchos casos la formación del profesorado se suprime. A pesar de que a las escuelas se le concede una partida económica destinada a tal fin, este dinero no siempre se utiliza para esto, ya que la escuela puede decidir en qué emplearlo”²⁹⁶ (Entrevista, 16 de julio de 2013).

En los últimos años, el Ministerio ha introducido un sistema de becas destinadas a financiar la formación de los maestros con el fin de estimular su formación continua y reducir la dependencia de los centros en cuanto a la cobertura económica (European Commission, 2013). Esta medida forma parte del *Plan de acción de profesores en Holanda*²⁹⁷ que el Ministerio puso en marcha en 2008 en el que introducía ciertas medidas de mejora de las condiciones profesionales de los docentes. .

El Consejo para la Cooperación Educativa²⁹⁸ creó en febrero de 2012 un registro nacional de profesores, en el que se pueden inscribir de forma voluntaria. El objetivo es “mejorar la calidad del profesorado a través de un registro profesional que anime a los docentes a mantener al día sus destrezas y mejorar sus competencias. Además, funciona también como un símbolo del estatus profesional del docente” (European Commission, 2013, p.39). Este registro supone una fuente de información sobre la cualificación de los docentes, que se actualiza periódicamente. Se espera que para 2017-18 se haya registrado la totalidad del profesorado (European Commission, 2013).

Diversas Escuelas de Magisterio, junto con la Plataforma Europea y las escuelas Early Bird han iniciado el proyecto *Pabo kennis centra VVTO* cuyo fin es contribuir a la mejora de la calidad de la formación inicial y permanente de los docentes de proyectos VVTO. Las principales áreas de trabajo son: las clases de inglés en Educación Primaria, la formación docente, la red de colaboración entre escuelas VVTO y la investigación en el ámbito del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (Europees Platform, 2014).

Asimismo, existen diversas opciones de formación para el profesorado de los centros bilingües entre las que destacan talleres generales o cursos más específicos adaptados a las necesidades de cada centro.

Otro de los aspectos que está recibiendo una gran atención es la formación permanente de los profesores de inglés de las escuelas bilingües que generalmente se hace a través de talleres organizados por la Plataforma Europea. El principal fin es apoyar a aquellos docentes en los últimos cursos de Educación Secundaria que preparan al alumnado para la obtención del Título de Bachillerato Internacional, lo cual requiere un gran esfuerzo (European Platform, 2013).

²⁹⁶ *The professionalization of teachers has been taken away from the teachers. There is a percentage which should be used for training and there is also a budgets which should be used for that, but the money is not always going to teachers for that purposes, school can decide where it goes.*

²⁹⁷ *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland van onderwilscoöperatie.*

²⁹⁸ *Onderwijscoöperatie.*

Hasta la fecha, no hay ningún organismo encargado de la acreditación y/o el control de la calidad de la formación permanente (European Commission, 2013).

3.3.5. Evaluación e Indicadores de resultados

Este apartado muestra los resultados de tres estudios realizados en el ámbito del aprendizaje de las lenguas en Holanda. Los dos primeros ofrecen una visión sobre el aprendizaje de inglés en la etapa de Educación Primaria y, a pesar de que los resultados de los mismos coinciden en gran medida, se han incorporado ambos a la investigación, ya que los dos son documentos oficiales que han sido elaborados previa petición del Ministerio por un lado a la agencia nacional de evaluación Cito y, por otro, al SLO. Por último, se incorpora el único informe oficial que existe en cuanto a la enseñanza de idiomas en Educación Secundaria. Se trata de una evaluación sobre los resultados y las prestaciones de las secciones bilingües en el itinerario VWO realizado, a través de la Plataforma Europea, por un grupo de expertos de la universidad de Groningen.

A continuación se presentan los principales datos obtenidos por los estudios citados.

3.3.5.1. *La evaluación del rendimiento en Educación Primaria. Balance del inglés al final de la escuela Primaria.*

La *Evaluación del Rendimiento*²⁹⁹ (PPON) es un estudio periódico sobre los resultados en las distintas áreas de aprendizaje de los alumnos de Educación Primaria que el Ministerio de Educación encarga a Cito. En él se mide el nivel de conocimiento del alumnado que se encuentra en el último curso de la etapa, aunque para las áreas de Matemáticas y de Neerlandés se lleva también un control regular en el grupo 5 (8 años) y en educación especial. Estos informes “ofrecen una información detallada de los resultados educativos, una evidencia empírica sobre lo que los alumnos saben y son capaces de hacer en relación con los objetivos de Educación Primaria³⁰⁰” (Cito, 2014).

La evaluación del rendimiento es el único estudio científico holandés que ofrece una evidencia empírica del rendimiento en esta etapa y su fin no es otro que el de informar, tal y como lo describe Cito: “los resultados de la encuesta no están destinados a cambiar la enseñanza de mañana, sino a informar sobre lo que los estudiantes están aprendiendo en realidad y, sobre esa base, determinar si es necesario realizar algún cambio³⁰¹” (Cito 2014).

²⁹⁹ *Peilingsonderzoek.*

³⁰⁰ *De peilingen geven gedetailleerd antwoord op vragen over het onderwijsresultaat. We gaan na wat leerlingen feitelijk weten en kunnen. De peilingsresultaten relateren we aan de kerndoelen basisonderwijs.*

³⁰¹ *De peilingsresultaten zijn niet bedoeld om morgen het onderwijs te veranderen, maar wel om regelmatig de aandacht te vestigen op wat leerlingen nu feitelijk leren en om – mede op grond daarvan – na te gaan of er veranderingen gewenst zijn.*

*Balance del inglés al final de la Escuela Primaria 4*³⁰² es el título del informe en el que se presentan los resultados de la última edición, en 2012, de la evaluación del inglés en las escuelas primarias. Las ediciones de los tres informes anteriores datan de 1991, 1996 y 2006, por lo que no existe una regularidad en la realización de la evaluación en este ámbito de aprendizaje.

Al igual que en encuestas anteriores se ha medido el rendimiento en comprensión oral y escrita, así como el vocabulario del alumnado y, además, como novedad esta vez se ha valorado el desarrollo de la expresión escrita.

Este estudio tuvo lugar sobre una muestra representativa de 1.343 alumnos repartidos en 49 escuelas con un total de 58 profesores. La evaluación se basó en una prueba con distintas tareas para las diferentes destrezas evaluadas. Además, se ha realizado un cuestionario a los equipos directivos que contenía preguntas sobre la organización y la estructura de la oferta de inglés en la escuela y otro cuestionario a los maestros del último curso de Educación Primaria sobre los aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza de la lengua inglesa. En este último se incluía una valoración sobre el nivel de conocimiento propio y del alumnado, así como de la situación del aprendizaje de la lengua inglesa en el centro.

A continuación se presenta un resumen de los resultados en función de las distintas secciones que se presentan en la evaluación:

Tiempo de instrucción

La tabla 3.31 muestra la evolución de las horas por semana destinadas al aprendizaje de lengua inglesa desde la primera edición de este estudio, en 1991, en el grupo 8 de Educación Primaria de las escuelas con un programa de enseñanza de inglés regular.

Tabla 3.31. Tiempo medio de clase de inglés en los grupo 8 en las escuelas regulares de Educación Primaria a lo largo de las distintas ediciones del PPO de inglés

	1991	1996	2006	2012
Tiempo medio de clase por semana en las escuelas regulares (Eibo)	47 minutos	43 minutos	43,5 minutos	51 minutos

Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.15.

Como se puede apreciar, el tiempo destinado a la enseñanza de la lengua inglesa disminuyó considerablemente de 1991 a 1996. No obstante, a partir de entonces ha ido en aumento, registrándose la mayor diferencia entre los años 2006 y 2012.

³⁰² *Balans van het Engels aan het einde van de Basisschool 4.*

Existen grandes diferencias en el tiempo que cada escuela dedica a la enseñanza de la lengua inglesa en el grupo 8. La escala oscila entre siete y noventa horas al año. La media entre las escuelas Eibo³⁰³ y VVTO se sitúa en 54 minutos por semana, lo que supone un incremento del 20% en comparación con los resultados obtenidos en 2006. Existe una notable diferencia en cuanto a la exposición a la lengua inglesa entre el alumnado de los programas VVTO y el de las escuelas con programas regulares. La tabla 3.32 ofrece una idea de la variación en el tiempo de enseñanza. Los datos se han extraído de los cuestionarios del profesorado.

Tabla 3.32. Porcentaje de profesorado según el tiempo a la semana, el número de semanas y el número total de clases de inglés al año impartidas en el grupo 8

Mínutos por semana	Número de semanas	Número total de horas impartidas en el grupo 8
16 a 30 min.: 9 (16%)	20 o menos: 3 (6%)	20 horas o menos: 11 (19%)
31 a 45 min.: 24 (41%)	De 21 a 30: 10 (17%)	De 21 a 35 h.: 31 (53%)
46 a 60 min.: 18 (31%)	De 31 a 35: 10 (17%)	De 36 a 40 h.: 9 (16%)
61 a 120 min.: 6 (10%)	De 36 a 40: 35 (60%)	De 41 a 45 h.: 0 (0%)
121 min. O más: 1 (2%)		De 46 a 60 h.: 2 (3%)
		61 horas o más: 5 (9%)

Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.41.

Recursos

La mayoría de los maestros basan su enseñanza en un texto de aprendizaje. De media, un 70% del tiempo total se dedica al seguimiento de estos métodos, aunque existe una disparidad de respuestas en cuanto a su uso. Los más utilizados son *Hello World*, *Real English (Let's Do It)* y *Take it Easy*, todos ellos editados en Holanda. Las escuelas VVTO suelen elegir libros de editoriales británicas, siendo los más usados *Stepping Stones* o *Backpack*, si bien, alguna de estas escuelas manifiesta también usar textos de Educación Secundaria. Los profesores consideran que estos métodos ofrecen una gran cantidad de recursos adecuados al nivel del alumnado y responden, además, a los aspectos relevantes del aprendizaje del inglés, aunque piensan que no atienden a necesidades específicas del alumnado. A pesar de ser alto, el porcentaje de uso de estos métodos ha disminuido en relación al último informe de 2006. Tres cuartas partes del profesorado apoyan su enseñanza en el uso de recursos audiovisuales (cd, radio, dvds...).

³⁰³ Programa regular de inglés en Educación Primaria.

Actividades y métodos de enseñanza

Las actividades de comprensión oral son las que se llevan a cabo con mayor asiduidad, seguidas muy de cerca por las actividades de expresión oral y de desarrollo de vocabulario. Se emplea un menor tiempo en las tareas de comprensión escrita y, especialmente, en las de expresión escrita y gramática. A continuación la tabla 3.33 muestra las destrezas que más se trabajan en el aula de inglés en función de las respuestas obtenidas por los maestros y del programa de enseñanza de inglés de cada centro.

Tabla 3.33. Porcentaje de profesorado según el tiempo que dedica a trabajar cada una de las destrezas que componen el aprendizaje de una lengua

Destrezas	Eibo + VVTO (N=51)	VVTO (N=6)
Comprensión oral	41%	50%
Vocabulario	24%	33%
Expresión oral	22%	0%
Comprensión escrita	6%	0%
Gramática	4%	0%
Expresión escrita	4%	17%

Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.44.

Los profesores de las escuelas VVTO emplean más tiempo en las tareas de comprensión oral que en las de comprensión escrita, y, contrariamente, invierten un mayor tiempo en el trabajo de expresión escrita que en la expresión oral, lo que llama poderosamente la atención. Los docentes de estas escuelas que han participado en el estudio manifiestan no dedicar ningún tiempo a las destrezas de expresión oral, comprensión escrita y gramática. Ante este resultado, los autores del estudio alegan que “tal vez, el hecho de hablar inglés durante las clases de inglés resulta para el profesorado un hecho tan obvio que se han olvidado de contabilizarlo como un apoyo al desarrollo de la destreza de expresión oral³⁰⁴” (Geurts y Hemker, 2013, p.44).

Más de la mitad del profesorado, tanto de las escuelas con programas VVTO como de escuelas regulares, manifiesta realizar a menudo las siguientes actividades en el aula de inglés:

- Ejercicios de comprensión oral propuestos por el libro de texto.

³⁰⁴ *Wellicht is Engels spreken tijdens de Engelse les zo vanzelfsprekend dat het door leerkrachten niet wordt aangemerkt als aandacht besteden aan spreken.*

- Repetición oral de distintas palabras.
- Traducción de una palabra al neerlandés.
- Repetición de frases coloquiales.
- Memorización del vocabulario.
- Comprensión oral de los mensajes emitidos por el maestro.
- Realización de pictodiccionarios en lengua inglesa.
- Descubrir el significado de determinadas palabras a partir del contexto en el que se presentan.
- Escribir la traducción al inglés de distintas palabras neerlandesas.
- Conversaciones con uno o dos alumnos.

Respecto al profesorado de las escuelas VVTO, estas son las actividades que dicen realizar con mayor frecuencia dentro del aula de inglés:

- Ejercicios de comprensión oral propuestos por el libro de texto.
- Repetición oral de distintas palabras.
- Comprensión oral de los mensajes emitidos por el maestro.
- Conversaciones con uno o dos alumnos.
- Memorización del vocabulario.
- Conversaciones con un hablante (prácticamente) nativo.
- Expresión oral a partir de la construcción de una historia a partir de imágenes.
- Distintos juegos y actividades manipulativas en lengua inglesa.
- Búsqueda de palabras en el diccionario.
- Traducción de palabras holandesas al inglés.
- Escribir la traducción al inglés de distintas palabras neerlandesas.

Como se puede apreciar, casi la mitad de las actividades citadas por los maestros de las escuelas con programas VVTO están relacionadas con el desarrollo de la destreza de expresión oral, por lo que se puede deducir que el hecho de haber mencionado no prestar atención a este aspecto durante sus clases, se deba principalmente a un error de concepción, tal y como lo han referido los autores del informe.

El uso de la lengua meta en el aula se ha regularizado y se ha convertido en una práctica bastante habitual en muchas escuelas. Más de la mitad del profesorado manifiesta emplear el inglés más del 60% del tiempo que están en el aula. Se observan grandes mejorías en este aspecto con respecto a las ediciones anteriores.

La práctica de vocabulario también se ha visto reforzada en los últimos años. No obstante, los métodos usados para este fin siguen siendo los más tradicionales: memorización de palabras y traducción al holandés.

La mayor parte de los deberes que realiza el alumnado son ejercicios que trabajan el vocabulario, lo que supone que este aspecto sea uno de los que mayor atención recibe en esta etapa, ya que, además de constituir la mayor parte del trabajo de casa, también representa una buena parte del programa de enseñanza de la lengua inglesa en la mayoría de las escuelas.

Profesorado

El profesor generalista es el encargado de la enseñanza del inglés en la mayoría de los casos. Solamente el 7% del total del profesorado resultó ser especialista. Los resultados del informe de 2006 a este respecto son similares.

En todas las escuelas VVTO hay un coordinador de inglés, aunque esta figura está presente solamente en el 28% de las escuelas regulares que participaron de esta investigación.

Por otro lado, la mayoría del profesorado afirma estar en posesión de la cualificación de maestros, otros poseen un certificado de idiomas y alrededor de un cuarto de ellos afirma haberse formado de otra manera. De todos ellos, solo el 10% está satisfecho con el contenido recibido en las asignaturas de aprendizaje de inglés durante su formación inicial y reconoce que este aspecto ha recibido una mayor atención que el desarrollo de una competencia didáctica para impartir la clase de inglés durante este periodo de formación. Los resultados a este respecto se acercan bastante a los obtenidos en 2006.

La tabla 3.34 hace referencia a la diversidad de modalidades de formación del profesorado de lengua inglesa, mostrando el porcentaje de maestros que han seguido determinada formación y hace, además, una distinción entre las dos modalidades de programas de enseñanza del inglés.

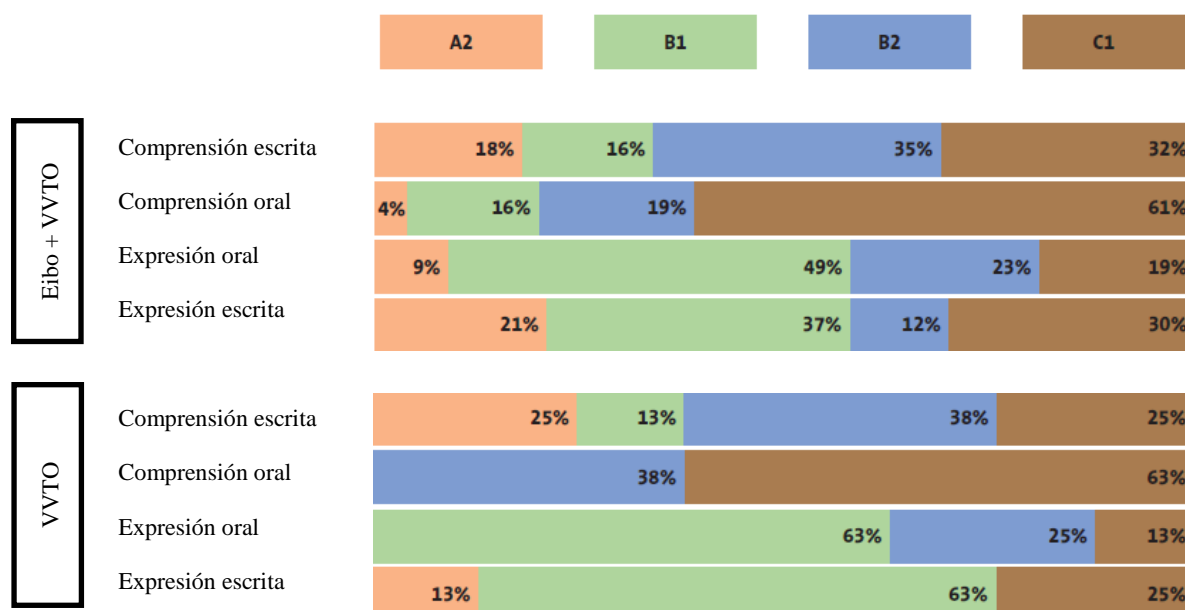
Tabla 3.34. Porcentaje de profesorado según la formación recibida en lengua inglesa

Formación	Eibo + VVTO	VVTO
Pabo: modulo obligatorio de inglés	13%	50%
Pabo: especialidad de inglés	49%	0%
Curso de idiomas	7%	13%
Otras	29%	37%
Sin respuesta	3%	0%

Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.48.

El nivel del profesorado de las escuelas VVTO debería ser el equivalente al nivel B2. Sin embargo un gran porcentaje del profesorado dice, según sus propias estimaciones, no alcanzar este nivel. La figura 3.24 muestra los niveles de inglés según el *Marco de Referencia* percibidos por el profesorado de lengua inglesa para las cuatro destrezas.

Figura 3.24. Niveles de inglés según el *Marco de Referencia* del profesorado en las cuatro destrezas que componen el conocimiento de una lengua según su propia evaluación



Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.50.

Cada vez más maestros perciben beneficioso el aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras y ese porcentaje ha aumentado desde 2006. En general, son más partidarios de comenzar en el grupo 1 (4 años) antes que en el grupo 5 (8 años). Por último, una escasa mayoría piensa que los exámenes finales deberían incluir una prueba para el área de lengua inglesa.

Percepción del nivel del alumnado

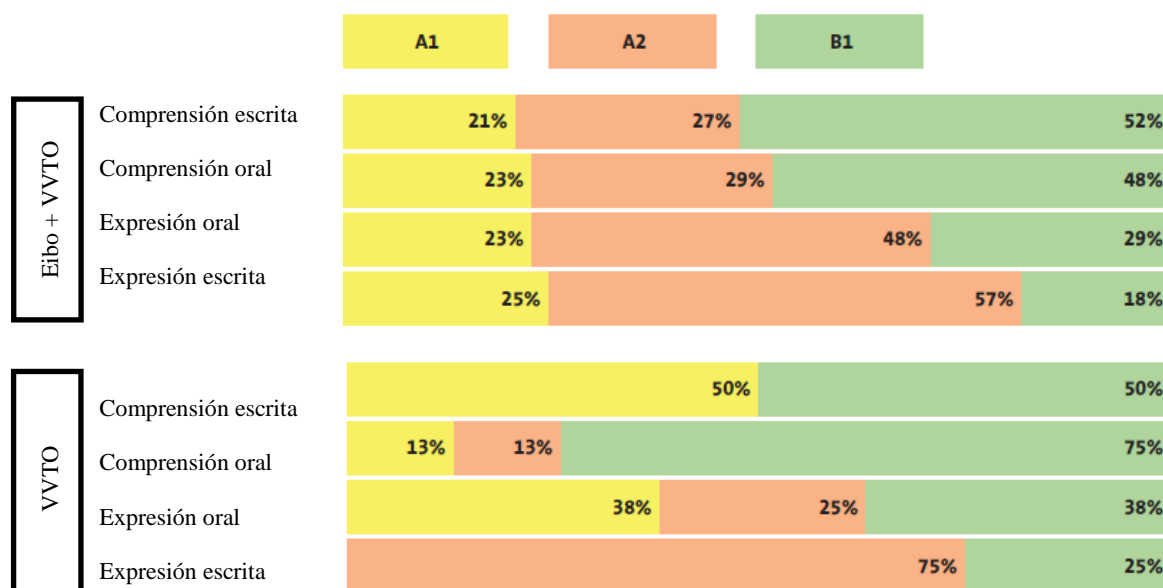
Los profesores manifiestan tener un alumnado con gran variedad de niveles en las aulas, aunque parece que esta diversidad ha disminuido al compararlo con la opinión que estos profesores manifestaban en 2006. Una de las mayores dificultades que encuentran en su labor docente es poder ofrecer a cada alumno una enseñanza que se adecúe a su nivel.

También existe una disparidad de niveles entre los mejores alumnos. Según sus profesores, la mitad de estos alumnos alcanza un nivel B1 en las destrezas de comprensión escrita y oral y un nivel

A2 en lo referente a las destrezas de expresión. En torno a un 25% se sitúa en un nivel A1 en las cuatro destrezas.

Estos datos se pueden observar en la figura 3.25, que muestra la opinión del profesorado sobre los niveles de inglés, según el *Marco de Referencia*, del 20% de los mejores alumnos de sus aulas.

Figura 3.25. Niveles de inglés según el *Marco de Referencia* percibidos por el profesorado respecto al 20% de los mejores alumnos de sus aulas en las cuatro destrezas que componen el conocimiento del inglés



Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.52.

Evaluación

La mayoría de las evaluaciones se basan en los test que presentan los métodos de enseñanza de las editoriales. En ellos se evalúa principalmente el conocimiento y manejo del vocabulario. Algunas escuelas VVTO usan también los test que realiza *Anglia*. Las destrezas que los profesores suelen evaluar a través de estos test se reflejan en la tabla 3.35.

Tabla 3.35. Porcentaje de profesorado en función de las destrezas evaluadas con mayor frecuencia

Aspecto evaluados	Eibo + VVTO	VVTO
Vocabulario	44%	43%
Comprensión oral	21%	29%
Comprensión escrita	19%	14%
Expresión escrita	12%	14%
Gramática	4%	0%
Expresión oral	0%	0%

Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.53.

Los resultados se aproximan en ambas modalidades de enseñanza. La mayoría del profesorado evalúa principalmente el vocabulario, seguido, aunque en un porcentaje inferior, de las destrezas de comprensión oral y escrita. Por el contrario, no se evalúa la capacidad de expresión oral y tampoco se le presta atención a la adquisición de gramática.

La mitad de las escuelas prestan atención a la continuidad entre la etapa de Educación Primaria y Secundaria. De ellas, la mayoría suele hacerlo a través de un informe en el que se reflejan los resultados obtenidos por sus alumnos en inglés.

Actitud del alumnado

La actitud del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa resultó ser más positiva en 2012 que en 2006. La mayoría percibe que se trata de una materia divertida aunque difícil y, sobre todo, muy importante. No obstante, existen diferencias en cuanto a la percepción de la dificultad del aprendizaje del inglés entre ambas modalidades; un porcentaje superior de alumnos de las escuelas VVTO perciben más fácil este aprendizaje. Asimismo, se muestran positivos a la hora de emplear la lengua inglesa en su comunicación oral, aunque en líneas generales no lo hacen fuera del contexto escolar. Lo que sí parece haber mejorado con respecto a 2006 es su capacidad para entender que el error es una forma común de aprendizaje. La actitud del alumnado en relación al aprendizaje de la lectura es mucho menos positiva.

Contacto con la lengua inglesa fuera de la escuela

Muchos alumnos llevan a cabo, prácticamente a diario, distintas actividades en las que entran en contacto con la lengua inglesa. Las actividades que realizan con mayor frecuencia son aquellas que desarrollan la comprensión oral, tales como el visionado de películas, los juegos de ordenador, la escucha de canciones... Alrededor de un 38% ve diariamente la televisión en inglés. Tal y como se afirma en el informe, estos resultados nos llevan a la siguiente conclusión: “un alumno del grupo 8

pasa, de media, más tiempo expuesto a contextos de aprendizaje de la lengua inglesa informales que a formales³⁰⁵ (Geurts y Hemker, 2013, p.61).

Con menor frecuencia dicen estar expuestos a actividades que impliquen el desarrollo de la destreza de comprensión escrita, ya que solamente uno de cada diez alumnos afirma leer con regularidad un libro en lengua inglesa. Por último, alrededor de un 40% dice usar el inglés para comunicarse de forma escrita de vez en cuando, lo que supone un porcentaje bastante elevado. Este porcentaje es además relativamente superior en las escuelas VVTO. Estos resultados aparecen resumidos en la tabla 3.36.

Tabla 3.36. Porcentaje de alumnado en función de la frecuencia de exposición a distintas actividades en lengua inglesa fuera del contexto escolar

N=1343 Contacto a través de...	Nunca	Algunas veces (una vez a la semana)	A menudo (2 ó 3 veces por semana)	Casi siempre
Escucha canciones en inglés	2%	5%	15%	78%
Visionado de películas con subtítulos en neerlandés (TV, DVD, cine o Internet)	1%	27%	37%	35%
Visionado de programas o series en inglés con subtítulo en neerlandés en TV	6%	24%	32%	38%
Jugar a juegos en inglés en el ordenador	9%	25%	32%	34%
Visionado de películas o vídeos en Internet sin subtítulos	7%	31%	31%	31%
Búsqueda de información en Páginas Web en inglés	34%	47%	13%	6%
Lectura de un libro o revista en inglés.	39%	50%	9%	2%

Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.59.

En cuanto al manejo de la lengua escrita fuera de la escuela, la tabla 3.37 refleja los resultados.

Tabla 3.37. Porcentaje de alumnado en función de la frecuencia de exposición a distintas actividades de expresión escrita en lengua inglesa fuera del contexto escolar

N= 1147 (Eibo) / N= 174 (VVTO) Contacto a través de...	Nunca Eibo - VVTO	Algunas veces Eibo -VVTO	A menudo Eibo - VVTO
Escritura de e-mail o chat en inglés	47% - 33%	30% - 37%	24% - 29%
Escritura de una carta o postal en inglés	60% - 41%	32% - 43%	7% - 16%

Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.61.

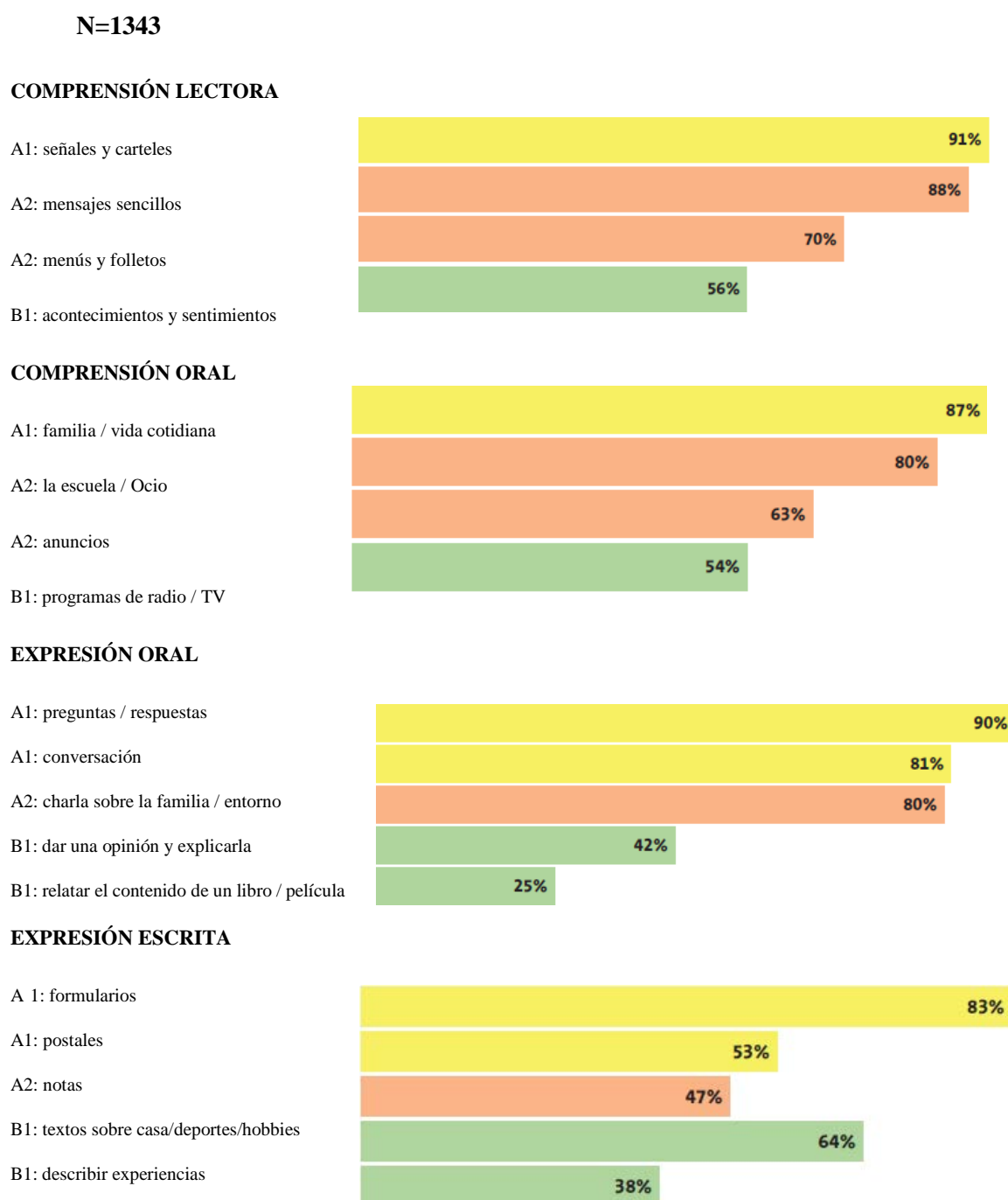
³⁰⁵ een gemiddelde leerling in jaargroep 8 meer tijd besteedt aan het informeel dan aan het formeel leren van Engels.

A pesar de que este estudio no ha podido determinar cuánto tiempo emplea, de media, un alumno en estas actividades, lo que parece ser cierto es que la exposición a la lengua inglesa fuera del contexto escolar es un hecho que influye notoriamente su aprendizaje.

Autoevaluación de la capacidad de dominio de la lengua inglesa

Al final de la etapa de Educación Primaria los alumnos calificaron como muy bueno su conocimiento de la lengua inglesa y algunos lo equipararon, incluso, con el nivel B1. De acuerdo con sus respuestas, tienen mayor confianza en el manejo de las destrezas receptivas que en las expresivas y resulta sorprendente que la expresión oral sea una de las destrezas en las que se juzgan con una menor habilidad. La figura 3.26 muestra el porcentaje de alumnado que cree superar con éxito las tareas descritas para cada uno de los niveles del *Marco de Referencia*.

Figura 3.26. Porcentaje de alumnado que cree superar con éxito las tareas descritas para cada uno de los niveles del *Marco de Referencia* en las cuatro destrezas



Fuente: Geurts y Hemker, 2013, p.65.

Los estudiantes de los programas VVTO estiman superiores sus habilidades que los de las escuelas ordinarias. Asimismo, los alumnos inmigrantes califican su dominio de la lengua inglesa de forma más positiva que los alumnos autóctonos.

Comprensión escrita

El rendimiento del alumnado en este área ha mejorado en estos últimos seis años, asimismo, los alumnos de los programas VVTO obtienen resultados superiores. No obstante, el dominio de la capacidad de lectura no solo parece verse afectado por este hecho, sino que también se ha demostrado que los alumnos que viven en un entorno urbano son mejores lectores, así como también lo son aquellos alumnos que el próximo curso realizarán los itinerarios más académicos de Educación Secundaria (HAVO y VWO).

Las actitudes del alumnado respecto al aprendizaje de la lengua, la evaluación de la propia capacidad de manejo del inglés y el tiempo dedicado a la lectura en casa parecen tener un efecto muy grande en la capacidad de comprensión lectora de los alumnos.

Al igual que en 2006 la mayoría del alumnado alcanza los mínimos establecidos para esta área. Aun así, el desarrollo de una buena capacidad de comprensión lectora es aún un objetivo a alcanzar para los alumnos de la etapa de Educación Primaria.

Comprensión oral

Los alumnos holandeses tienen una gran facilidad para desarrollar la capacidad de comprensión auditiva debido a la exposición frecuente a la lengua, tal y como lo refiere este estudio:

Los alumnos holandeses escuchan la lengua inglesa desde una edad muy temprana. La exposición a los medios de comunicación para muchos niños es casi tan habitual como la exposición a la lengua materna. Parece obvio que esta familiaridad con la lengua inglesa conduce a una adquisición de la lengua inglesa relativamente natural (...) Los profesores observan grandes diferencias en el nivel inicial de los alumnos³⁰⁶. (Geurts y Hemker, 2013, p.82).

Los resultados obtenidos para esta habilidad en las dos últimas ediciones se acercan mucho, lo cual resulta un poco extraño, sobre todo si se tienen en cuenta las medidas de fomento a la enseñanza de la lengua inglesa que se han introducido durante estos últimos años. El informe señala a este respecto que:

En 2006 los resultados también se acercaban bastante a los que se obtuvieron en 1996. En vista del incremento del tiempo dedicado al aprendizaje de la lengua inglesa y de la atención que se

³⁰⁶ *Nederlandse leerlingen luisteren vanaf zeer jeugdige leeftijd naar Engels. De blootstelling aan Engels via radio en televisie is voor veel peuters en kleuters bijna even vanzelfsprekend als de taal die thuis gesproken wordt. Het ligt voor de hand dat die vertrouwdheid met Engels leidt tot een relatief natuurlijke initiële verwerving van de Engelse taal (...) maar leerkrachten constateren bij aanvang van het formeel leren van Engels dat die verschillen zijn en dat die verschillen, ook bij vierjarigen, groot zijn.*

le está prestando al desarrollo de la capacidad de comprensión oral, se podría decir que el resultado es decepcionante³⁰⁷. (Geurts y Hemker, 2013, p.87).

Los alumnos no solo alcanzan los estándares mínimos establecidos para la comprensión oral, sino que además alcanzan niveles altos para esta destreza. A pesar de ello, el alumnado aún no alcanza el nivel B1.

Los estudiantes de los programas VVTO tienen mayor capacidad de comprensión auditiva. No obstante, tal y como sucedía en cuanto a la comprensión escrita, este efecto también parece tener relación no solo con la modalidad de aprendizaje de inglés, sino también con el estrato social y el urbanismo de las áreas en las que viven, aunque el efecto es mucho menor de lo que lo era para la capacidad de comprensión lectora.

Sorprendentemente, la correlación entre el desarrollo de actividades de lectura fuera de la escuela y la capacidad de comprensión oral es mayor que aquella existente entre la realización de actividades de comprensión oral y el desarrollo de la habilidad de escucha. Asimismo, los alumnos que dicen ver alguna serie o dibujos animados sin subtítulos obtienen de media mejores resultados que el resto de sus compañeros.

Los autores sugieren que estos resultados llaman la atención sobre la necesidad de poner un mayor énfasis en el aprendizaje formal de la comprensión oral.

Ortografía y escritura

Los alumnos deletrean y manejan la ortografía correcta de menos del 65% de las 19 palabras sobre las que se evaluaron. No obstante, el alumnado de los programas VVTO tiene un mayor conocimiento de estas palabras y un mejor manejo de la destreza de expresión escrita, siendo significativa la diferencia a este respecto.

Como cabe esperar, el estudio constata una importante diferencia en el rendimiento de los estudiantes que el próximo curso realizarán el itinerario VWO en comparación con los estudiantes que asistirán a VMBO, así como entre los alumnos con y sin dislexia. Por otro lado, las niñas poseen un dominio mayor de estas habilidades, aunque en ningún caso la diferencia entre géneros es significativa.

³⁰⁷ In 2006 werd dezelfde conclusie getrokken in de vergelijking met de peiling van 1996. Gezien de toegenomen tijd die op basisscholen aan Engels wordt besteed en de ruime aandacht die er is voor luisteren (zie hoofdstuk 3), is het resultaat teleurstellend te noemen.

Expresión oral

La fluidez en la expresión oral de los alumnos de los Países Bajos parece mantenerse sin cambios desde 2006. Los alumnos de los programas VVTO se expresan significativamente mejor que los de las escuelas ordinarias. Se observa aquí también una diferencia notable en el rendimiento de los alumnos que tienen dislexia, que realizan significativamente peor las tareas relacionadas con la expresión oral. Vuelve a haber una gran distancia entre los resultados de los alumnos que cursarán VWO y aquellos que tienen pensado realizar VMBO (BB). Asimismo, los alumnos del norte parecen hablar con mucha mayor fluidez que los alumnos del oeste y del sur del país. El trabajo de la lectura y de la comprensión oral y la confianza en la propia habilidad muestran signos de influir positivamente en el desarrollo de la destreza de expresión oral.

Vocabulario

Los resultados de esta última edición reflejan una mejoría con respecto a la edición de 2006, siendo este el aspecto que ha sufrido un mayor impulso en estos últimos años. A pesar de ello, el alumnado está lejos de alcanzar un buen nivel de desarrollo y manejo de vocabulario, por lo que aún se hace necesario un trabajo mayor. Los alumnos de las escuelas VVTO poseen un dominio superior del vocabulario y vuelve a aparecer de nuevo el efecto del urbanismo, ya que los alumnos que viven en áreas más urbanizadas conocen un vocabulario más amplio. Asimismo, los alumnos inmigrantes parecen tener un mayor dominio que los nativos, así como aquellos que cursarán VWO tienen un manejo superior a los alumnos que cursarán HAVO. Sin embargo la diferencia con los alumnos de VMBO es menor en este caso de lo que lo era para el resto de las destrezas. Además, se comprueba que una actitud positiva hacia la lengua inglesa, así como mantener un contacto regular con la lengua inglesa a través de la exposición a textos orales y escritos fuera de la escuela aumenta considerablemente el rendimiento de los alumnos en esta área.

3.3.5.2. Inglés en la escuela Primaria

En 2011 el SLO publicó el informe *Inglés en la escuela primaria*³⁰⁸ que incluye una descripción de la situación de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las escuelas primarias.

Esta investigación se llevó a cabo en consulta y cooperación con SLO, la Plataforma Europea y Vedocep³⁰⁹, la asociación de profesores de inglés en las Escuelas de Magisterio. Consistió en una encuesta realizada a 500 escuelas de Educación Primaria y una encuesta telefónica a los profesores de inglés en las Escuelas de Magisterio. Además, se pusieron en marcha distintas reuniones con expertos en el campo de las lenguas extranjeras y se revisaron las fuentes científicas existentes.

³⁰⁸ *Engels in het basisonderwijs.*

³⁰⁹ *The Vereniging van Docenten Engels aan de pabo.*

Los resultados no difieren de los que ya se han expuesto anteriormente en el informe realizado por Cito, pero sí completan la información que se maneja hasta ahora.

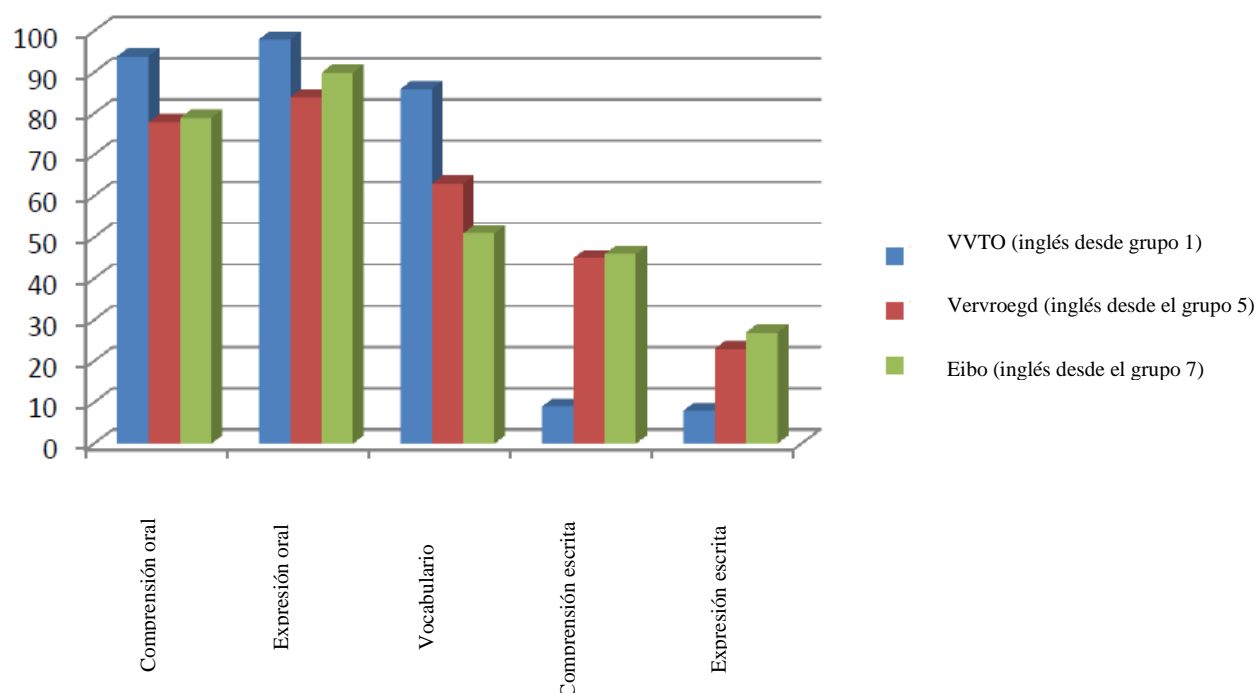
Por lo que se refiere al tiempo de enseñanza, el estudio pone de manifiesto que la mayoría del profesorado dedica de 45 a 60 minutos o de 30 a 45 minutos a la semana a la enseñanza de la lengua inglesa. El 9% de las escuelas dedica más de una hora a la práctica del inglés, siendo generalmente estas escuelas las que llevan a cabo programas VVTO.

Las actividades que se practican con mayor asiduidad dentro del aula de inglés son las relacionadas con el desarrollo de las destrezas orales (comprensión y expresión oral) y con el desarrollo y manejo de vocabulario. Tal y como señala el PPON de inglés en su edición de 2012, han aumentado considerablemente las tareas enfocadas a desarrollar un mayor vocabulario en el alumnado. Los ejercicios más comunes son completar palabras a partir de una imagen y la traducción de distintas palabras a neerlandés o a inglés.

La comprensión y la expresión escrita parecen ocupar un lugar menor en el aula de inglés. No obstante, el 46% de las escuelas dicen incluir actividades destinadas al desarrollo de la comprensión lectora en las aulas del nivel superior de Educación Primaria, mientras que solo un cuarto de las escuelas encuestadas introduce actividades dirigidas al desarrollo de la expresión escrita. En este sentido, las actividades que se practican con menor frecuencia son las relacionadas con la búsqueda del significado y de la ortografía de distintas palabras en el diccionario. Las escuelas VVTO prestan, incluso, una mayor atención al desarrollo del vocabulario y de las destrezas orales durante toda la etapa de Educación Primaria. No obstante, coinciden con las escuelas regulares en la introducción del aprendizaje de la lectoescritura en el nivel superior de la etapa.

La figura 3.27 muestra las actividades realizadas en el aula de inglés con mayor frecuencia en las escuelas con programas de aprendizaje temprano de inglés, desde el grupo 1 ó 5, así como en las escuelas con programas ordinarios de aprendizaje de la lengua inglesa.

Figura 3.27. Frecuencia de la puesta en marcha de actividades que trabajen las distintas destrezas en el aula de inglés en las distintas modalidades de aprendizaje de lenguas



Fuente: Thijs et al., 2011, p.15.

Los métodos de aprendizaje publicados por distintas editoriales juegan un papel muy importante en las clases de inglés, ya que la mayoría del profesorado hace un uso regular de este material. *Take it easy*, *Real English*, *The team*, *The world* y *Backpack gold* son los métodos más usados en las clases de inglés. Todos ellos están editados en Holanda, excepto el último que se edita en Reino Unido. Estos materiales están destinados para alumnos desde el grupo 5 al grupo 8 e incluyen recursos para la pizarra digital. Sin embargo, los profesores de las escuelas VVTO que deciden usar un método de aprendizaje para los primeros cursos suelen optar por editoriales británicas, siendo los libros más populares *Happy house/Street/Earth* y *Playway to English*.

La mayoría del profesorado está contento con los métodos utilizados y encuentra las actividades atractivas y adecuadas al nivel de los alumnos. Sin embargo, tal y como reflejaba el PPON, creen que estos métodos ofrecen pocas oportunidades de adaptación a los distintos niveles del alumnado, por lo que el 52% de los docentes usa, además, materiales complementarios. Este porcentaje aumenta en las escuelas VVTO, donde el 79% dice hacer uso de libros de lectura en inglés, recursos de Internet o material desarrollado por los propios docentes.

A pesar de ese descontento, solamente el 17% de los maestros dice utilizar materiales de refuerzo para los alumnos con mayores problemas y solo un 4% manifiesta prestar una atención individualizada al alumnado con problemas de dislexia. Según el profesorado, esta falta de enseñanza individualizada se debe principalmente a la escasez de materiales destinados a tal fin dentro de los

métodos de enseñanza, si bien el informe añade que es posible que esta situación “tenga probablemente que ver con la posición humilde que ocupa la lengua inglesa dentro del currículo de Educación Primaria junto con el tiempo limitado del que gozan para la preparación y la formación”³¹⁰, (Thijs et al., 2011, p.16).

En un 86% de las escuelas son los profesores generalistas los encargados de impartir las clases de inglés, mientras en un 14% de casos las clases las imparten un profesor especialista junto con el maestro tutor del grupo. Solo en un escaso 1% un profesor especialista es el encargado de la enseñanza de la lengua inglesa.

La mayoría del profesorado hace uso del inglés y del neerlandés en el aula de inglés. Más de la mitad de los docentes dicen usar predominantemente la lengua neerlandesa y el 44% dice usar regularmente inglés en el aula. En las escuelas VVTO, la mayoría del profesorado usa la lengua meta.

El 82% de los docentes piensa que su nivel de inglés es lo suficientemente alto para poder impartir sus clases haciendo uso de esta lengua, aunque solamente el 69% considera que puede hacer un uso adecuado de la lengua.

La mayoría de los docentes valora el progreso de los alumnos a través de exámenes, utilizando generalmente los que ofrecen los métodos (49%) y los que ellos mismos elaboran (22%). La prueba *Me2!* que diseña Cito solo se usa en un 3% de los casos. Un 18% dice no llevar ningún control de la evolución de sus alumnos en esta área. Las destrezas que se evalúan con mayor asiduidad son las de escucha (69%) y las de conocimiento y dominio del vocabulario (57%). Las escuelas VVTO también suelen evaluar el desarrollo de la expresión oral (45%). Según los autores del informe, uno de los puntos más conflictivos en cuanto a la evaluación de la lengua inglesa “es el uso de una referencia clara. Los objetivos propuestos para el área de inglés están formulados de forma muy general y no ofrecen una indicación concreta de los niveles que los alumnos deben alcanzar al finalizar la Educación Primaria”³¹¹, (Thijs et al., 2011, p.19).

Actualmente no existen datos sobre la situación del aprendizaje de inglés en las escuelas de educación especial, por lo que el SLO hizo un sondeo a partir de una encuesta telefónica en la que participaron voluntariamente 16 escuelas. Los resultados indican que el tiempo dedicado al aprendizaje del inglés variaba notablemente entre escuelas, ya que muchas impartían de 15 a 30 minutos por semana o de 30 a 60 minutos semanales, siendo escaso el porcentaje que superaba la hora

³¹⁰ *Heeft waarschijnlijk te maken met de bescheiden positie die Engels inneemt in het basisschoolcurriculum en de daarmee samenhangende beperkte voorbereidings- en ontwikkeltijd voor leerkrachten.*

³¹¹ *Een lastig punt bij de toetsing van Engels is het gebrek aan een helder ijkpunt. De kerndoelen Engels zijn zeer globaal geformuleerd en geven geen concrete indicaties voor het na te streven beheersingsniveau aan het eind van het basisonderwijs.*

semanal. La mayoría de los docentes manifestaron su deseo de que este tiempo fuera superior. Al igual que ocurre en las escuelas regulares, los profesores empleaban el neerlandés y el inglés durante las clases y prestaban atención principalmente al desarrollo de las destrezas orales y al aprendizaje de vocabulario. Más de la mitad del profesorado utiliza un método con el que manifiesta estar satisfecho, aunque vuelven a encontrar como principal inconveniente la dificultad de adaptación a la diversidad de niveles del aula. La mitad del profesorado no evalúa los progresos del alumnado y la otra mitad lo hace a través de los test del método, que valoran generalmente la capacidad de lectura, escucha y el conocimiento de vocabulario. En relación con los resultados obtenidos, existe una disparidad de opiniones sobre el grado de satisfacción de los docentes con la adquisición de conocimientos del alumnado. Las destrezas en las que consideran que sus alumnos obtienen un mejor resultado son las de comprensión y expresión oral.

En cuanto a la formación inicial del profesorado, la práctica totalidad de las Escuelas de Magisterio encuestadas (34) dicen ofrecer inglés entre las asignaturas que integran la titulación de Maestro, aunque esta oferta no es siempre proporcionada y difiere de una escuela a otra, existiendo programas en los que el inglés tiene un valor de un crédito mientras en otros se trata de una asignatura de 5 créditos. Los profesores que se encargan de la enseñanza de esta área suelen impartir además otras materias. En general, aún no se hace uso del *Marco de Referencia* ni para medir el conocimiento de los futuros profesores ni para desarrollar los contenidos de la formación. En la mayoría de los casos se trabaja a partir de un libro de texto sobre la didáctica de la lengua inglesa en la escuela Primaria. Se le concede una mayor importancia al aprendizaje de la didáctica y la pedagogía en el aula de inglés que al conocimiento de la lengua. Un gran número de Escuelas de Magisterio evalúa los conocimientos del alumnado a través de una prueba de diagnóstico, pero no diseña un programa acorde con el nivel detectado.

Al juzgar su dominio de la lengua inglesa, el 29% de los docentes se sitúa en el nivel B2 mientras que el 49% piensa que se encuentra más próximo al nivel B1, el 22% restante no respondió a esta cuestión. No se han encontrado diferencias significativas entre los niveles señalados por los profesores de las escuelas VVTO y los de las escuelas regulares. Estos datos coinciden con las impresiones sobre el nivel de inglés del alumnado que tienen los docentes de las Escuelas de Magisterio, según ellos: “la oferta de inglés en pabo está demasiado limitada como para que muchos alumnos puedan alcanzar un nivel B2³¹²” (Thijs et al., 2011, p.26).

Los profesores se muestran menos optimistas en cuanto a sus habilidades didácticas, ya que el 76% piensa que son insuficientes. Sin embargo, el 63% juzga que su bagaje pedagógico es suficiente para proporcionar un *feedback* adecuado al alumnado y el 53% piensa que estas habilidades son aptas para seleccionar determinados recursos. Estos resultados contrastan con los obtenidos en las encuestas

³¹² *Het aanbod op de pabo voor veel studenten te beperkt is om hun vaardigheid op B2 te brengen.*

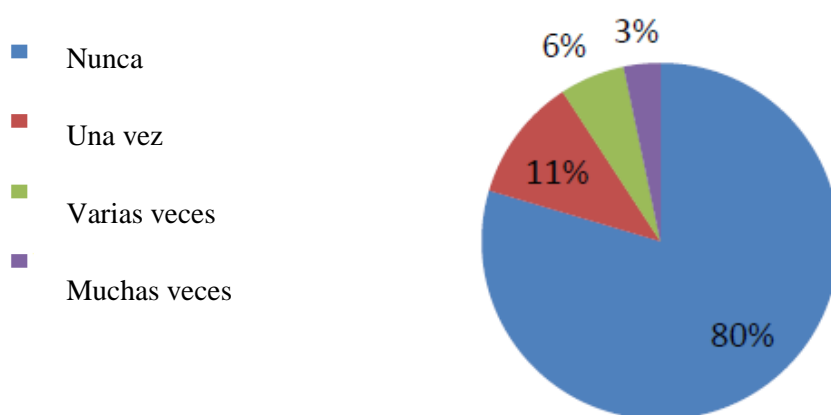
realizadas a los profesores de Magisterio, en las que se recoge que la mayoría considera que el alumnado posee un conocimiento didáctico razonablemente bueno y añaden como máximo inconveniente de la formación inicial el hecho de que el alumnado cuenta con un contexto muy limitado a la hora de llevar a la práctica lo aprendido en el aula y generalmente lo atribuyen a la limitación del currículo en las Escuelas de Magisterio que no permite organizar determinadas tareas prácticas guiadas.

Asimismo, los profesores que han recibido inglés durante su formación inicial manifiestan no estar satisfechos con la contribución de este aprendizaje a su formación docente. Tres cuartas partes de estos docentes piensan que esta materia ha contribuido ligeramente a mejorar sus destrezas orales, habilidades de escritura y su comprensión del aprendizaje temprano de lenguas. Más de la mitad cree que este tiempo de formación influyó levemente en su conocimiento y habilidades pedagógicas.

Pocos profesores realizan cursos de formación permanente relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa con regularidad, dado que solamente el 20% ha asistido a una actividad de formación permanente en inglés durante los últimos diez años. Sin embargo, existe una gran diferencia en las escuelas VVTO, en las que al menos la mitad de los docentes han realizado uno o varios cursos durante este tiempo. Estos datos se pueden observar en la figura 3.28.

Figura 3.28. Frecuencia con la que los docentes realizan actividades de formación permanente relacionadas con la enseñanza de la lengua inglesa

N=489

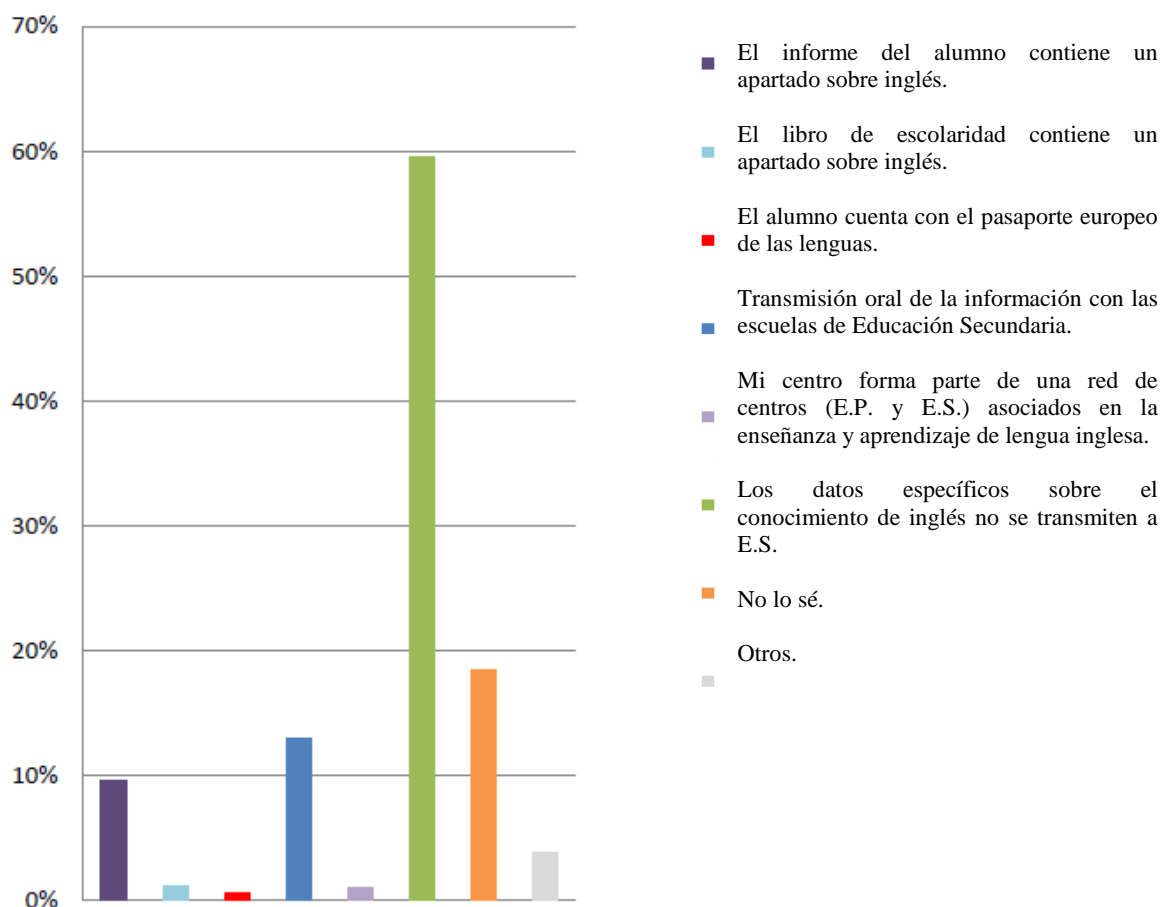


La mayor parte del profesorado que ha realizado estos cursos se encuentra satisfecho y piensa que han contribuido a mejorar su práctica docente, sus habilidades en lengua inglesa y su comprensión de los procesos de aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras.

El 92% del profesorado que imparte inglés se encuentra satisfecho con la enseñanza de esta materia y piensa que es una asignatura importante y que su enseñanza es divertida. Asimismo, se muestran positivos a la hora de juzgar la actitud del alumnado en la clase de inglés, dado que el 89% cree que es una asignatura atractiva. Los profesores de las escuelas VVTO también muestran gran optimismo, aunque en menor medida. La nota media que le conceden a la enseñanza de esta asignatura es de 6,8. A pesar de esto, solo el 41% de los docentes piensa que los programas de aprendizaje temprano de inglés se tendrían que ofrecer en todas las escuelas.

Por último, la continuidad de las etapas de Educación Primaria y Secundaria es actualmente un tema de gran preocupación en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras y la mayoría de las escuelas manifiestan no intercambiar ninguna información del alumnado referente a los resultados en el área de inglés. La figura 3.29 refleja el bajo porcentaje de transmisión de datos del aprendizaje de lengua inglesa entre ambas etapas:

Figura 3.29. Porcentaje de profesorado de Educación Primaria distribuido en función de la información que transmiten a las escuelas de Educación Secundaria sobre el rendimiento del alumnado en lengua inglesa



Fuente: Thijs et al., 2011, p 34.

El estudio concluye con una serie de recomendaciones en diversos campos, que se resumen a continuación en los apartados referidos a organización e investigación, práctica docente y profesionalización del profesorado:

En cuanto a la organización didáctica del aprendizaje de la lengua inglesa, se detecta la necesidad de contar con un marco de contenido más detallado en el que se describan los objetivos a alcanzar, así como los contenidos de enseñanza. Para el desarrollo de este marco se deberían considerar los siguientes puntos:

- El uso del *Marco de Referencia* en la formulación de los objetivos generales como herramienta para describir el nivel que los alumnos deberían haber alcanzado al finalizar la etapa y, así, garantizar la continuidad del aprendizaje de los alumnos.

- Mayor investigación sobre los diferentes resultados de aprendizaje en las escuelas con programas de aprendizaje temprano de inglés, de tal forma que se pueda contar con una descripción detallada de cada programa de aprendizaje de inglés.
- Mayor conocimiento de las características de un enfoque eficiente y eficaz del aprendizaje temprano de lenguas, así como sobre su interacción con el desarrollo de la lengua materna.
- Para mejorar la calidad del aprendizaje continuo, se recomienda aumentar la cooperación y comunicación entre las escuelas de Educación Primaria y Secundaria a través de la investigación y de la puesta en marcha de modelos que sirvan como ejemplos de buenas prácticas y guíen a las escuelas en este proceso.

Respecto a la práctica docente, se propone:

- Desarrollar diversas formas de evaluar que permitan medir los logros alcanzados por el alumnado tanto en función de los objetivos específicos como de los niveles de manejo de la lengua inglesa, entre los que se debe incluir la expresión oral.
- Incluir en los métodos información relativa al programa de aprendizaje al que va dirigido (VVTO, Eibo...) y su continuidad con la etapa de Educación Secundaria. Asimismo, los métodos de Educación Secundaria deberían hacer mención sobre los conocimientos previos que el alumnado debe poseer.

Por último, la profesionalización de los docentes es un punto clave para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. A este respecto se recomienda:

- Fortalecer la oferta de la asignatura de inglés en las Escuelas de Magisterio, así como establecer los niveles de referencia que los alumnos deben alcanzar a partir del *Marco de Referencia*.
- Desarrollar un programa conjunto para el área de inglés en las Escuelas de Magisterio y las escuelas para docentes de Educación Secundaria que ayude a garantizar en la práctica una continuidad en las etapas de Primaria y Secundaria.
- Estimular la participación de los docentes en los cursos de formación permanente.

3.3.5.3. Educación Bilingüe: diseño y rendimiento

La plataforma Europea y la red holandesa de centros bilingües encargaron a un grupo de expertos de la universidad de Groningen un estudio longitudinal sobre la educación bilingüe en el nivel inicial de Educación Secundaria en las secciones VWO. Su principal objetivo era conocer cómo se desarrollan las habilidades lingüísticas en lengua inglesa en la educación bilingüe con el fin de utilizar estos hallazgos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

*Educación Bilingüe: diseño y rendimiento*³¹³, que se publicó en 2010, consta de tres partes principales: una primera en la que se analizaron los niveles de competencia lingüística de los alumnos, una segunda en la que se ofrece una evaluación de las cuestiones relacionadas con la adquisición del lenguaje y, por último, una tercera parte en la que se valoraron determinados aspectos pedagógicos.

Para medir el nivel de manejo de la lengua inglesa y analizar las cuestiones relacionadas con la adquisición de la competencia lingüística, los investigadores seleccionaron una muestra de 549 estudiantes repartidos en cinco escuelas diferentes y realizaron tres grupos de investigación en los que incluyeron alumnos de los tres cursos del nivel inicial de VWO. Para que los grupos fueran lo más parecidos posible, se hizo uso de los resultados que los alumnos obtuvieron en las pruebas Cito en Educación Primaria. Teniendo en cuenta que éstas constituyen uno de los criterios de selección de las escuelas bilingües, se decidió crear un grupo de control con los alumnos con puntuaciones altas no matriculados en programas bilingües. Finalmente, la investigación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de sección bilingüe, otro grupo formado por los alumnos que no acudían a la sección bilingüe pero en cuyo centro contaban con una y un tercer grupo, el grupo de control, formado por los alumnos de escuelas ordinarias sin programa bilingüe con un alto rendimiento según las pruebas finales Cito de Educación Primaria. Las habilidades se midieron en tres ocasiones a lo largo de un curso escolar. Los test consistieron en una prueba de vocabulario y de expresión escrita valoradas por el equipo de investigación en una escala de 0 a 7.

Se utilizaron, además, cuestionarios sobre el contexto sociofamiliar del alumnado, la motivación y actitud, la exposición a la lengua inglesa fuera del centro y se les pidió a los alumnos que evaluaran su propia capacidad de manejo del inglés.

Por último, se realizaron un total de 90 observaciones de las clases, 82 en las aulas bilingües y 8 dentro de la educación regular y se pasó una encuesta al profesorado bilingüe sobre los aspectos didácticos de la enseñanza del inglés.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en las distintas partes de la investigación.

Estudio de los niveles de competencia lingüística

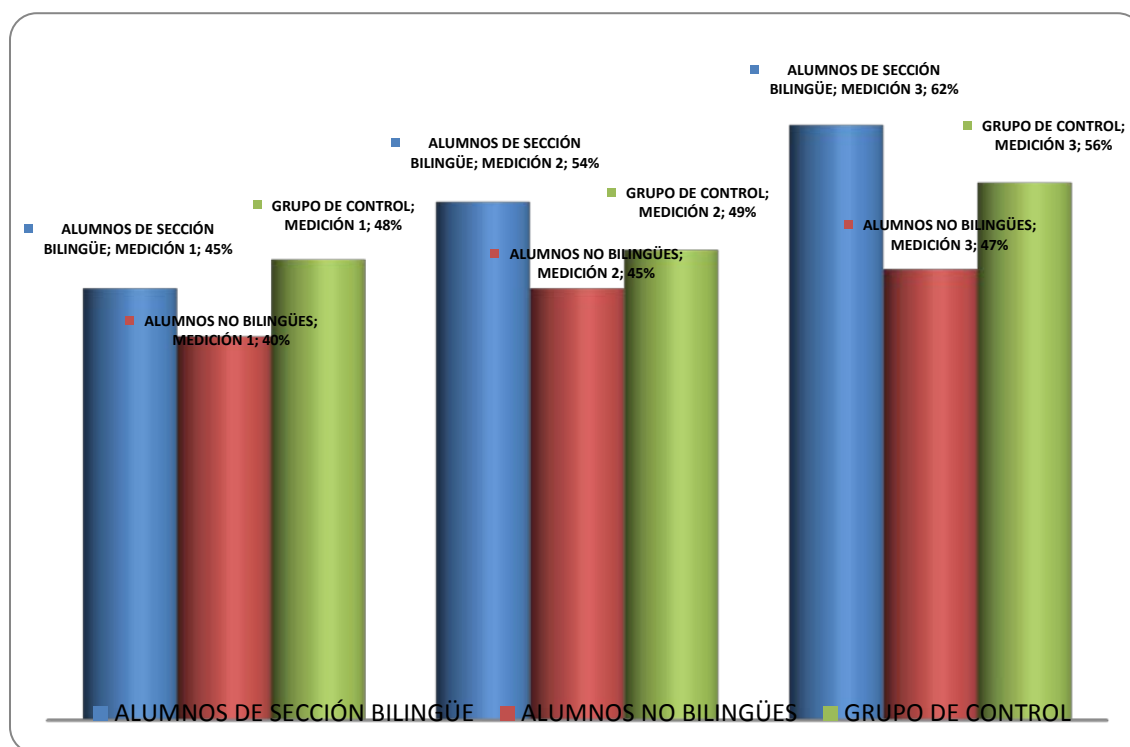
Un análisis inicial del contexto del alumnado de los tres grupos mostró que los estudiantes de las escuelas TTO tenían una motivación muy alta y una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua inglesa al inicio de su escolarización. La diferencia entre este grupo y el grupo de control resultó significativa en cuanto a este aspecto, lo que se puede deber, tal y como afirman los investigadores, a que “el alumnado del grupo de control ha elegido no asistir a una escuela bilingüe. A

³¹³ *Tweetalig Onderwijs: vormgeving en prestaties.*

pesar de que su calificación de la prueba Cito le permitía acceder directamente a la sección bilingüe, han preferido matricularse en una escuela regular. Posiblemente las puntuaciones más bajas en cuanto a la actitud y motivación sean un reflejo de esta elección³¹⁴ (Verspoor et al., 2010, p.17). Al juzgar sus habilidades en lengua inglesa, los estudiantes que inician la sección bilingüe y los estudiantes del grupo de control se perciben bastante más hábiles en el manejo del inglés que los estudiantes de las escuelas regulares. Por último, los alumnos de los tres grupos afirmaron tener un contacto regular con la lengua inglesa fuera del contexto escolar, tanto a través de los medios de comunicación como a través del contacto directo con hablantes nativos. No se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos.

Los resultados de la investigación confirmaron que los estudiantes de las secciones VWO bilingües obtienen unos resultados superiores a los estudiantes VWO de las escuelas ordinarias. Esta diferencia es muy significativa al final del tercer curso, mientras que durante el primer año no se registran apenas diferencias. Las figuras 3.30 – 3.35 muestran esta evolución.

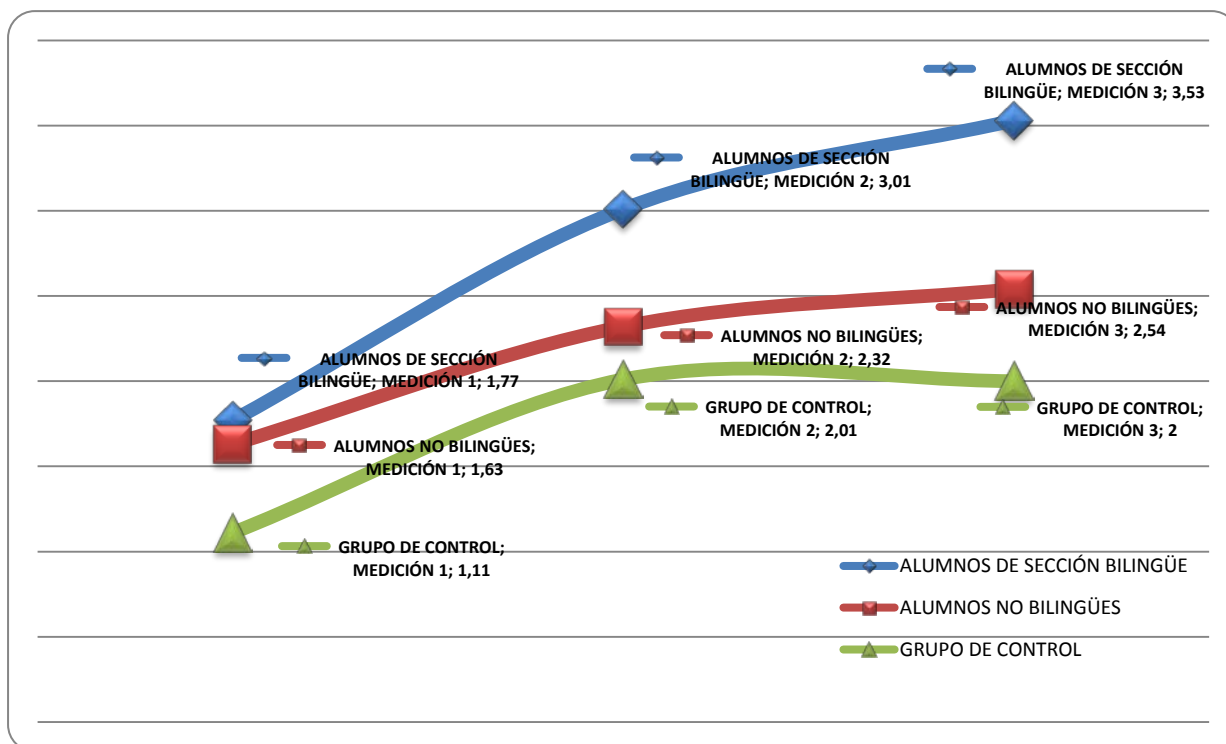
Figura 3.30. Rendimiento en el test de vocabulario del alumnado del grupo 1 de Educación Secundaria en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Verspoor et al., 2010.

³¹⁴ Een mogelijke verklaring is dat in de controle groep leerlingen zitten die zelf kozen niet naar een TTO – afdeling te gaan op een andere school. Qua Cito-toetsscore zouden ze recht hebben op toegang tot de tweetalige stroom, maar zij kiezen wellicht zelf voor ‘gewoon’ vwo. Hun lagere scores op de motivatie en attitude vragen zijn hoogstwaarschijnlijk een reflectie van deze keuze.

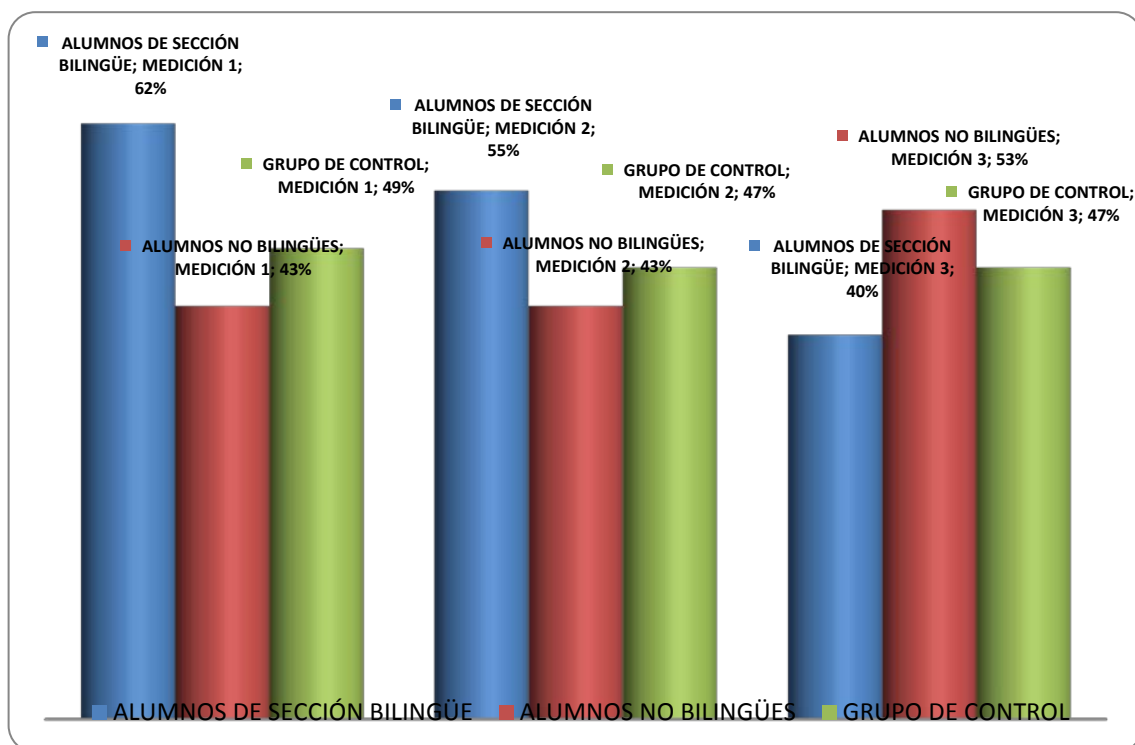
Figura 3.31. Puntuaciones medias globales del grupo 1 de Educación Secundaria en el test de expresión escrita en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Verspoor et al., 2010.

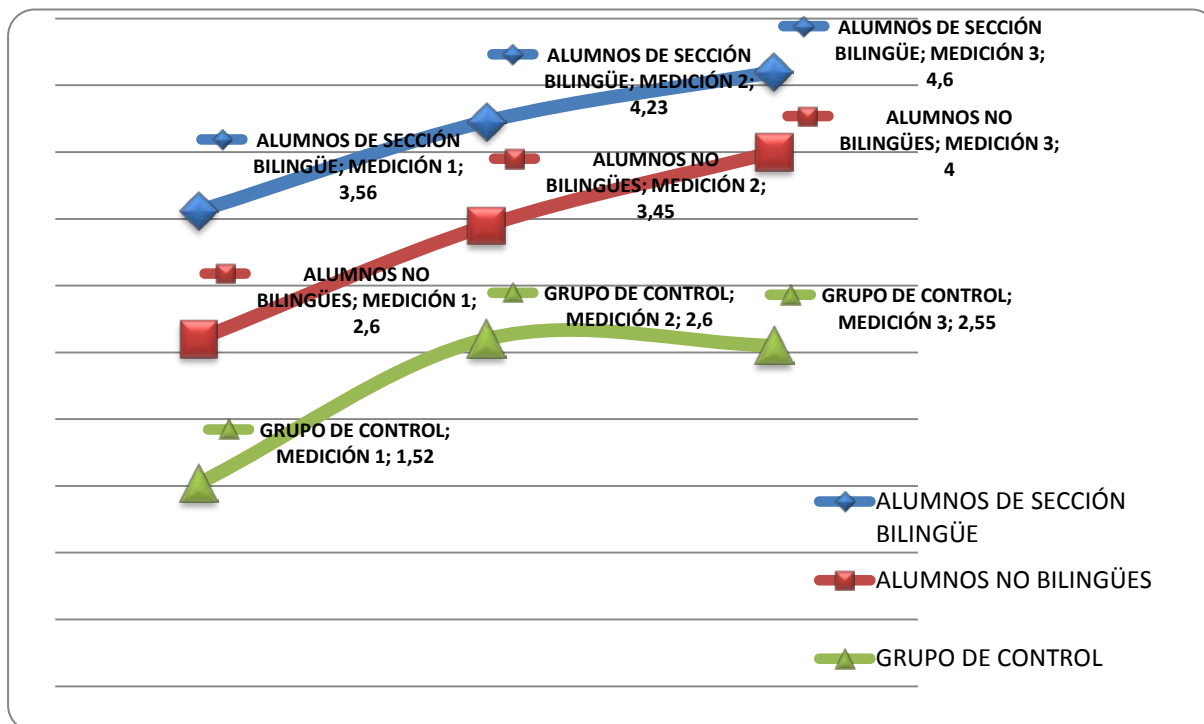
Los resultados en ambas pruebas muestran una evolución positiva en los tres grupos durante el primer curso de Educación Secundaria si bien los alumnos del itinerario bilingüe tienen una evolución lineal progresiva superior al resto del alumnado. En cuanto al manejo de vocabulario, la posición del alumnado de las escuelas no bilingües se deteriora ligeramente en la tercera medición, mientras que los otros grupos siguen una evolución progresiva en el desarrollo del conocimiento. En cuanto al dominio de la expresión escrita, los niveles iniciales difieren bastante entre sí. A pesar de ello, se puede afirmar que, al finalizar el curso, los alumnos de las secciones bilingües tienen un desempeño mucho mejor que el resto de los grupos.

Figura 3.32. Rendimiento en el test de vocabulario del alumnado del grupo 2 de Educación Secundaria en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Verspoor et al., 2010.

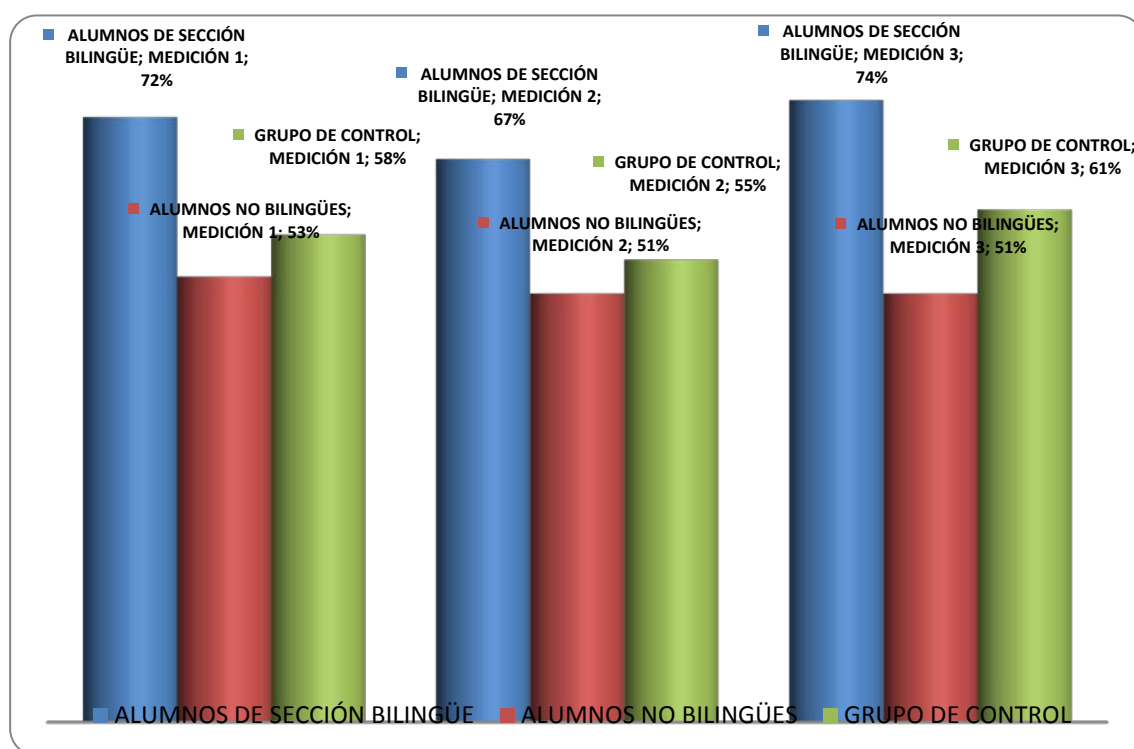
Figura 3.33. Puntuaciones medias globales del grupo 2 de Educación Secundaria en el test de expresión escrita en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Verspoor et al., 2010.

El desempeño de los alumnos de la sección bilingüe mejora progresivamente en las dos destrezas medidas y es superior al de los alumnos no bilingües y al grupo de control, excepto en la tercera medición en la prueba de vocabulario, donde los alumnos empeoran su rendimiento respecto a las mediciones anteriores y además, sitúan sus resultados por debajo de los obtenidos por los otros dos grupos. Esto puede deberse a que la tercera medición en el segundo año se vio interrumpido por el pequeño número de participantes, como refleja el informe del estudio: “estos resultados se pueden explicar en gran medida por el hecho de que solamente participó una escuela bilingüe en la tercera medición³¹⁵” (Verspoor et al., 2010, p.27). Tal y como sucede en el primer curso, las diferencias en expresión escrita son notables entre los tres grupos. Los alumnos bilingües tienen un rendimiento superior a lo largo de las tres mediciones. No obstante, cabe decir que la baja participación en la tercera medición en ambas pruebas hace que la interpretación de estos resultados resulte problemática.

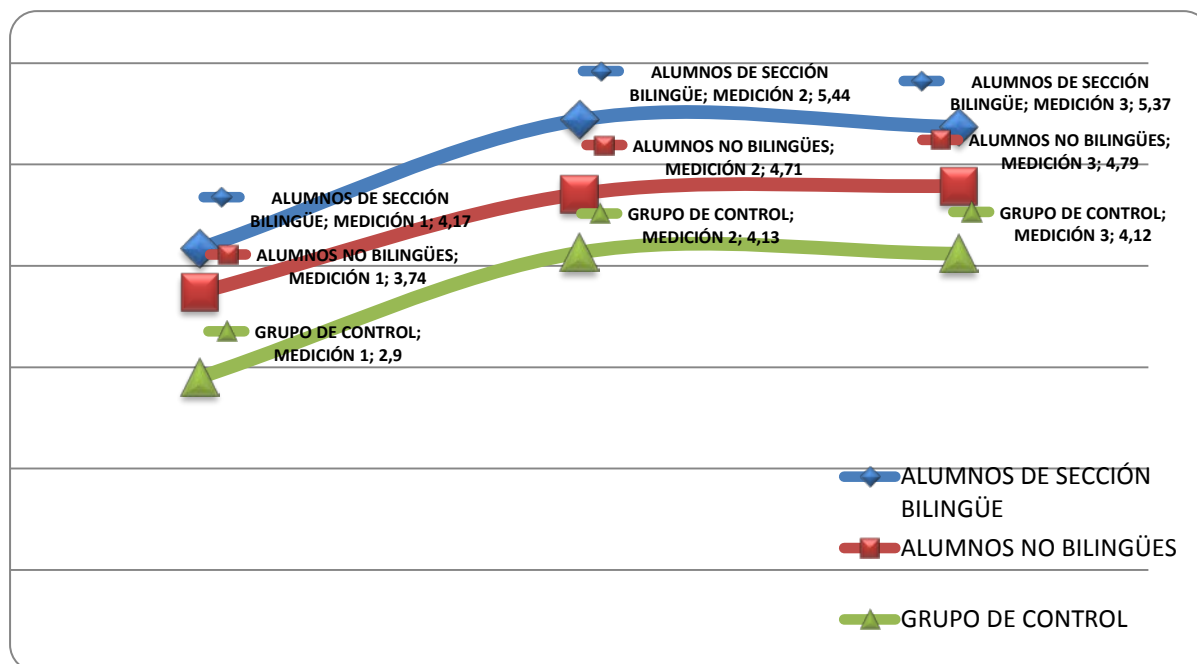
Figura 3.34. Rendimiento en el test de vocabulario del alumnado del grupo 3 de Educación Secundaria en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Verspoor et al., 2010.

³¹⁵ Deze resultaten kunnen grotendeels worden verklaard door het feit dat maar één TTO -school heeft deelgenomen aan de derde meting.

Figura 3.35. Puntuaciones medias globales del grupo 3 de Educación Secundaria en el test de expresión escrita en las tres pruebas realizadas para los tres grupos de la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Verspoor et al., 2010.

Los resultados en el tercer grupo vuelven a poner de manifiesto el alto desempeño del alumnado bilingüe en las áreas examinadas, ya que este grupo puntúa por encima del alumnado no bilingüe. Respecto al vocabulario, parece que los tres grupos tienen un desempeño menor en la segunda medición, lo que puede explicarse, como indica el equipo de investigadores, “por el hecho de que el vocabulario de la primera medición fuera de un nivel más bajo que el de la segunda y tercera medición³¹⁶” (Verspoor et al., 2010, p.30). Lo contrario ocurre con la destreza de expresión escrita, para la que todos los grupos obtienen puntuaciones muy altas en la segunda medición.

Como ya se ha referido anteriormente, estos resultados constituyen una evidencia científica sobre un mejor rendimiento de los alumnos bilingües en el dominio del vocabulario y en la expresión escrita.

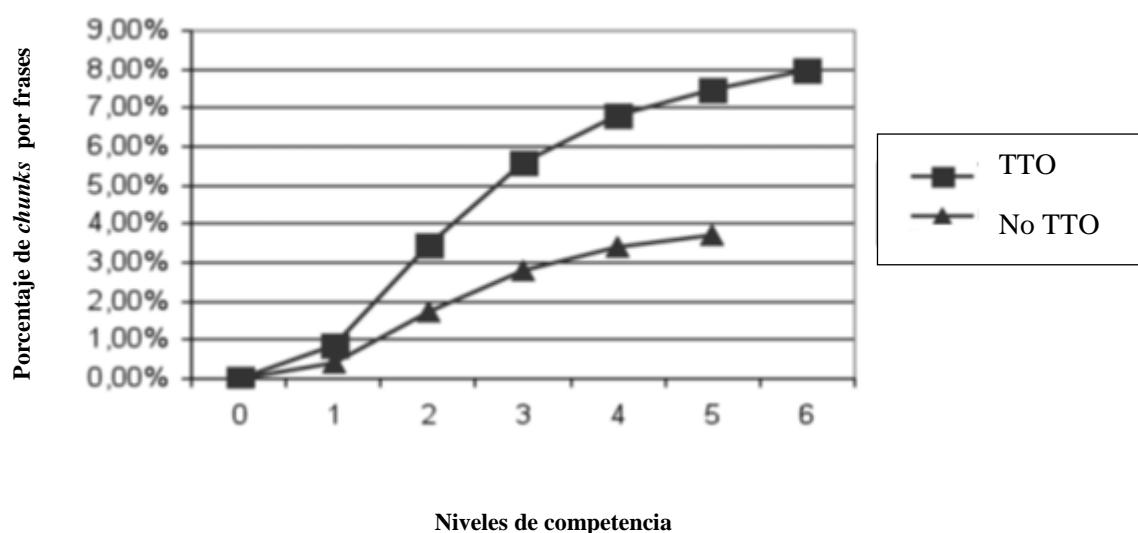
Evaluación del proceso de aprendizaje

De la investigación se desprende que los alumnos de los programas bilingües producen frases más largas y complejas y usan más tiempos verbales, así como un vocabulario más difícil y de uso menos frecuente. Además, cometen menos errores y hacen un uso de la lengua más auténtico.

³¹⁶ Dit kan verklaard worden door het feit dat de eerst afgenomen woordenschattoets van een lager niveau was dan de tweede en derde test.

Los alumnos de las escuelas bilingües no solo aprenden inglés más rápido, sino que además lo aprenden de forma diferente, ya que la adquisición de la lengua en este caso es mucho más natural. Muestra de ello es que el alumnado no construye frases palabra por palabra, sino que lo hace a partir de *chunks* o grupos de palabras que forman unidades gramaticales, también conocidos como grupos de palabras prefabricadas³¹⁷. Cuanto mayor es el número de *chunks* utilizados, mayor es la fluidez. Asimismo, este estudio reveló que los alumnos de la sección bilingüe cometen un mayor número de errores, lo que parece ser lógico, ya que “al tener una mayor producción, arriesgan mucho más³¹⁸” (Verspoor et al., 2010, p.47). La figura 3.36 muestra el porcentaje de *chunks* emitidos en cada frase por los alumnos bilingües y no bilingües en función de los niveles de competencia establecidos para la investigación.

Figura 3.36. Porcentaje de *chunks* emitidos en cada frase por los alumnos bilingües y no bilingües en función de la escala de niveles de competencia establecida para la investigación



Fuente: Verspoor et al., 2010, p.37.

El presente simple y el pasado son los tiempos verbales que utilizan con mayor frecuencia, no obstante, conforme el nivel del alumnado aumenta, también lo el uso de tiempos verbales. Generalmente, los alumnos del nivel 3 habían incorporado ya el condicional. Acorde a la escala construida para medir el nivel de competencia (del 0 al 7), los alumnos cometen menos errores y reducen el uso del presente y del condicional a partir del nivel 4.

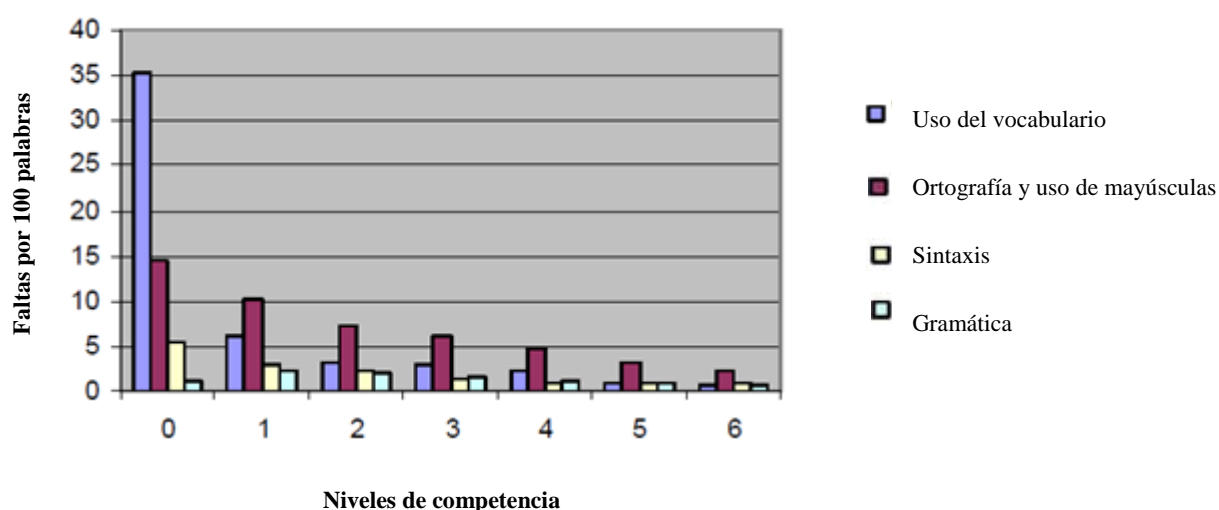
³¹⁷ Grupos de palabras que forman unidades gramaticales.

³¹⁸ *Dat komt door de hogere productie en het nemen van meer risico's.*

Asimismo, los alumnos de los itinerarios bilingües producen frases de mayor complejidad y con un grado mayor de corrección. Además, a medida que los alumnos aumentan su nivel de conocimiento, reducen el uso de frases simples y aumentan las frases compuestas utilizadas.

Por último, los alumnos de los programas bilingües que participaron en el estudio no cometieron muchos errores gramaticales. La mayoría de los errores que se registraron estaban relacionados con la selección del vocabulario, la ortografía y el uso de mayúsculas. La figura 3.37 muestra los tipos de errores cometidos en los siete niveles de competencia establecidos para la investigación.

Figura 3.37. Tipos de faltas cometidos por cada cien palabras en cada uno de los niveles de competencia establecidos para la investigación



Fuente: Verspoor et al., 2010, p.42.

En cuanto a los niveles de adquisición de la lengua, al finalizar el tercer curso de VWO el alumnado alcanzó de media el nivel B1 y alguno el nivel B2 en la destreza de expresión escrita, que es la única que se evaluó. Es de suponer que las habilidad de estos alumnos en las otras destrezas sea superior, tal y como indica la Plataforma Europea, “ya que la expresión escrita es la destreza más difícil de adquirir a la hora de aprender una lengua extranjera, se puede asumir con certeza que los alumnos tendrán un nivel superior a éste en las destrezas de habla, escucha y lectura³¹⁹” (Akkerman, K., van Wilgenburg, O. en Meershoek, 2011, p19).

³¹⁹ Because writing is the hardest skill to acquire when learning a foreign language, it is safe to assume that students will have reached a higher level than this when it comes to speaking, listening and reading skills.

No se encontraron grandes diferencias en cuanto al desarrollo de la gramática, por lo que la mayor diferencia está relacionada con la velocidad en la que los alumnos aprenden la lengua inglesa y no con la forma en la que lo hacen.

De esta parte de la investigación se derivan las siguientes recomendaciones para la enseñanza de la lengua inglesa en escuelas bilingües y regulares:

- En el aula de inglés se debería prestar menos atención al vocabulario y aumentar el énfasis puesto en el manejo y aprendizaje de grupos de palabras o *chunks léxicos* (por ejemplo “*at school*” en vez de “*school*”).
- Realzar el significado y no los errores. En los niveles más bajos, todos los análisis mostraron que los alumnos cometieron diversos errores, que forman parte del proceso de aprendizaje, ya que el alumnado no tiene suficiente lenguaje a su disposición, lo que les lleva a adoptar todo tipo de estrategias para comunicarse. Por ello, en el aula de inglés hay que tener en cuenta que estos errores desaparecen de forma natural a medida que el alumno progresa. El profesor solo debe intervenir ante aquellos errores que parecen ser muy persistentes.
- No enseñar gramática hasta que el alumnado esté preparado.
- Usar métodos de aprendizaje activo que requieran el uso y perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas, así como la emisión de un *feedback* por parte del profesorado.

Y los siguientes puntos deberían adoptarse en las escuelas regulares:

- Procurar una inmersión lingüística en el aula de inglés y reforzar el *input*.
- Simular un contexto de enseñanza-aprendizaje bilingüe en la clase, lo que supone trabajar en la lectura en inglés de textos sobre otras áreas, realizar presentaciones de distintos proyectos, motivar al alumnado a dialogar en inglés, tratar de no corregir todos los errores y usar inglés en cada una de las correcciones realizadas.
- Adaptar los test o exámenes de acuerdo con lo expuesto en los dos puntos anteriores.

Aspectos pedagógicos

Los alumnos de las escuelas bilingües reciben unas 1.680 horas de instrucción en inglés durante el nivel inicial de Educación Secundaria frente a unas 280 que reciben los estudiantes de las escuelas no bilingües.

La mayoría del profesorado de las escuelas bilingües está altamente cualificado, una gran parte está en posesión del certificado *Advanced* o *Proficiency* de Cambridge o es hablante nativo. Se sienten cualificados para poder impartir las clases a este nivel y además, dicen usar la lengua inglesa siempre

en el aula. Los alumnos deben realizar sus tareas en inglés y manejar un amplio vocabulario en el que la traducción prácticamente no se usa nunca.

Los profesores de las escuelas bilingües participantes en el estudio afirmaron usar, de media, el neerlandés solamente durante un 5% del tiempo de instrucción, mientras que los profesores de inglés de las escuelas regulares dicen hacer uso de él durante un 30% de la clase. La encuesta revela, además, que el profesorado de los centros bilingües se muestra de acuerdo en cuanto a las siguientes afirmaciones:

- Los alumnos de las secciones bilingües se deben dirigir al profesorado solamente en lengua inglesa.
- El profesor solo debe hablar inglés en clase.
- Los alumnos siempre deben intentar comunicarse en inglés, incluso cuando su discurso no sea del todo correcto.
- Los alumnos de las secciones bilingües se deberían comunicar entre ellos en inglés.

No se encontraron grandes diferencias entre el profesorado de los tres grupos, excepto que los profesores de las secciones bilingües usaban con mayor frecuencia gestos y expresiones faciales para aclarar el significado de las palabras “posiblemente debido a que el neerlandés se usa con menor frecuencia de la que se utiliza en las clases de las escuelas regulares³²⁰” (Verspoor et al., 2010, p.57). Además, el profesorado bilingüe parece utilizar con mayor regularidad las preguntas abiertas, ya que éstas impulsan al alumnado a expresarse, mientras que en las clases de inglés de las escuelas regulares los investigadores detectaron un mayor número de preguntas relacionadas con el proceso de aprendizaje.

Por último, se observó que el profesorado emite escasas valoraciones sobre la producción del alumnado.

Las recomendaciones finales que surgen de este estudio se resumen a continuación:

- Mantener el sistema de estándares para las escuelas bilingües, dado que estos han resultado ser adecuados y de gran ayuda y apoyo a los procesos de calidad.
- Trabajar en la obtención de datos sobre el desarrollo de las escuelas bilingües, con el fin de comparar y discutir los efectos que las secciones bilingües tienen en el aprendizaje de la lengua inglesa y poder, así, contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas tanto en las escuelas bilingües como en las regulares.
- Las escuelas regulares deben hacer un mayor uso de la lengua meta en el aula y procurar un mayor estímulo al alumnado para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Sería

³²⁰ *Waarschijnlijk ligt dit aan het feit dat het Nederlands minder gebruikt wordt dan in de reguliere Engelse klas.*

conveniente prestar una mayor atención a las estrategias de motivación para la producción en lengua inglesa así como a la emisión de *feedback*.

- Comenzar determinados experimentos con distintas variantes de bilingüismo en los diferentes itinerarios de Educación Secundaria.

3.3.6. Iniciativas de impulso y apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras

A lo largo de estas páginas se ha puesto de manifiesto el impulso que el Gobierno está dando al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Iniciativas como los programas de aprendizaje temprano de lenguas, el proyecto piloto bilingüe para escuelas de Educación Primaria o la introducción del inglés como asignatura instrumental en Educación Secundaria y Primaria constituyen una evidencia del compromiso del Gobierno holandés hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El aprendizaje temprano de lenguas es una de las prioridades de los planes de actuación del Gobierno. Cada vez un mayor número de escuelas de Educación Primaria adelanta el aprendizaje del inglés a través de los programas VVTO. Además, a partir del año 2013, tras la puesta en marcha de un proyecto piloto, las escuelas pueden incluir la enseñanza en lengua inglesa en un 15% de su horario y ampliar su instrucción en otras áreas o proyectos escolares. Durante el curso 2013-14, se ha puesto en marcha un proyecto piloto bilingüe para esta etapa durante el que 20 escuelas impartirán del 30% al 50% de su horario en lengua inglesa.

Pocas dudas caben de los esfuerzos que el sistema educativo holandés está realizando hacia la promoción del aprendizaje temprano de lenguas, aunque la preocupación por incentivar este aprendizaje no termina en esta etapa. En Educación Secundaria las lenguas extranjeras están recibiendo también un fuerte impulso. No solo a través del apoyo a los programas bilingües, sino también a través de iniciativas como la introducción del inglés como materia instrumental y de nuevas lenguas de aprendizaje como el chino.

A este respecto el SLO tiene el compromiso de seguir trabajando en el desarrollo de distintas medidas y materiales que apoyen el aprendizaje de las lenguas extranjeras, concretamente (SLO, 2014):

- Explorar las teorías recientes sobre desarrollo curricular de lenguas extranjeras y los distintos modelos con una orientación internacional.
- Apoyar el papel del *Marco de Referencia* en el desarrollo curricular, la adquisición del lenguaje y la evaluación.
- Desarrollar un enfoque por tareas orientado a la acción del aprendizaje de idiomas.
- Introducir y apoyar el Portfolio Europeo de Lenguas.
- Incrementar el uso de las TIC en la enseñanza de idiomas.

- Impulsar la formación basada en competencias.
- Apoyar:
 - El uso de la lengua meta en el aula.
 - La enseñanza de literatura.
 - La internacionalización.
 - La competencia intercultural en la adquisición del lenguaje.

En cuanto al desarrollo del bilingüismo, la Plataforma Europea se plantea para 2025 haber alcanzado los siguientes objetivos (European Platform, 2011):

- Holanda contará con un gran número de secciones bilingües en distintos itinerarios de Educación Secundaria, lo que supondrá que la mayoría del alumnado seguirá una educación bilingüe. Algunos centros ofertarán solamente programas bilingües.
- Se contará con un currículo completo, con una orientación europea e internacional que abarque todos los cursos de Educación Secundaria, que sea evaluable mediante los exámenes nacionales y que garantice la estructura y coherencia del sistema educativo holandés.
- Existirá un diploma nacional bilingüe que goce de reconocimiento internacional.
- Las asignaturas optativas se ofertarán también en lengua inglesa y los alumnos podrán completar su desarrollo en estas áreas a través de un examen central en lengua inglesa o un portfolio reconocido a nivel internacional.
- Se ofertarán cursos de formación continua a los profesionales dedicados a la educación bilingüe.
- Las materias bilingües serán impartidas por nativos con un amplio conocimiento del sistema educativo holandés o por profesores que hayan recibido una formación específica en el área de la enseñanza bilingüe.
- Las escuelas bilingües podrán elegir entre una amplia gama de materiales, comparable a la que poseen los centros holandeses ordinarios.
- La red de profesores bilingües contará con un consejo nacional profesional que, junto con la Plataforma Europea, controlará el cumplimiento de los estándares.
- El Ministerio de Educación reconocerá la contribución de la enseñanza bilingüe al sistema educativo holandés.
- Las contribuciones de las familias en las escuelas bilingües no serán necesarias. El Ministerio de Educación, posiblemente con ayuda de financiación empresarial adicional, costeará todos los gastos.
- Las escuelas de Educación Primaria habrán empezado a ofrecer programas bilingües, lo cual asegurará una buena transición al bilingüismo de la etapa de Educación Secundaria.

CAPÍTULO 4

REALIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA

4.1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

4.1.1. Contextualización del país

Con una superficie de 505.990 km² (Istituto Geografico de Agostini, 2010), España es el segundo país más grande en extensión de la Unión Europea, después de Francia (Eurostat, 2014). Según los datos del Instituto Nacional de Estadística la población estimada a principios de 2014 alcanzaba los 46.507.760 habitantes (INE, 2014), lo que sitúa al país como uno de los más poblados de la Unión Europea. A pesar de sus numerosos habitantes, tiene una densidad de población de 93,42 hab./km² (INE, 2012), menor que la de la mayoría de los países miembros.

España, según la Constitución de 1978, es un Estado social y democrático de Derecho cuya forma política es una Monarquía parlamentaria (Título preliminar, art. 1) y cuya soberanía reside en el

pueblo español. Aunque la nación es indivisible, se reconoce el derecho a la autonomía (Título preliminar, art.2).

Se organiza territorialmente en 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas. Cada Comunidad Autónoma está formada por una o varias provincias, en total forman 50 provincias. Madrid es la capital y la sede del gobierno. El castellano es la lengua oficial del Estado. Existen, además, otras lenguas cooficiales en las respectivas Comunidades Autónomas: catalán, valenciano, euskera, gallego y aranés (Título preliminar, art.3); y diversos dialectos a lo largo del territorio. Se trata de un territorio tradicionalmente católico, si bien, según la Constitución, ninguna confesión tiene carácter estatal (Título I, art.16).

La edad media de la población es de 42,14 años (INE, 2014) y la esperanza de vida al nacer, en el año 2013, es de 79,9 años para los hombres y de 85,6 años para las mujeres (INE, 2013). En los últimos años se ha registrado un crecimiento negativo de la población española que responde en gran parte a un aumento de la emigración hacia el exterior y una disminución de la inmigración. Los últimos datos estadísticos muestran que la población extranjera disminuyó en un 7,82% hasta alcanzar la cifra de 4.676.022 en 2014 (INE). No obstante, los datos no solo reflejan la disminución de la llegada de población extranjera sino que también muestran el “efecto combinado de la emigración y de la adquisición de nacionalidad española” (INE, 2014, p.4). Los extranjeros de nacionalidad marroquí y rumana son los colectivos inmigrantes más numerosos, además, España recibe también un alto número de habitantes de Reino Unido, Italia, China y de diversos países de Iberoamérica, principalmente de Ecuador y Colombia (INE, 2014). La emigración exterior ha crecido hasta los 547.890 (INE, 2013) de los que 79.306 (INE, 2013) eran españoles aunque solo 52.160 (INE, 2013) nacieron en España, lo que supone el regreso de gran parte de esta población a sus países de origen. El saldo migratorio se sitúa actualmente en -256.849 (INE, 2013).

Según los datos de Eurostat, en el año 2013, el PIB era de 1.022.998 millones de euros y el PIB per cápita de 22.300 euros (Eurostat, 2013). El gasto en educación en el año 2012 fue de 46.789.649 euros, lo que supone el 4,55% del PIB (INE, 2012). Un total del 32,3% del gasto público en educación se destinó a las etapas de Educación Infantil, Primaria y Especial, el 30,2% a la etapa de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y el 20,2% a la Educación Universitaria (MECD, 2011).

Durante el año 2013 tuvo un IDH de 0,869 (PNUD, 2014) lo que le llevó a situarse en el puesto vigésimo séptimo entre los países con un IDH muy alto según el PNUD. En este mismo informe se recoge que el número promedio de años de escolarización es 9,6 (PNUD, 2014). Según la OCDE el nivel educativo de la población española no ha parado de crecer desde el año 2000, lo que evidencia un cambio generacional (OCDE, 2013), sin embargo, a pesar de esta mejora, España es uno de los cinco países de la OCDE en el que menos del 60% de los adultos entre 25 y 64 años poseen estudios

de segunda etapa de Educación Secundaria o Educación Terciaria (OCDE, 2013). Según el PNUD, la población adulta que ha completado la etapa de Educación Secundaria entre los años 2005 y 2012 alcanza el 66,8% en el caso de las mujeres y 73,1% en el de los hombres (PNUD, 2012).

En la misma línea el PNUD recoge que el número de años esperados de escolaridad para la población española es 17,1 (PNUD, 2014), en comparación con las cifras anteriores supone un aumento del tiempo de educación. Tal es así que según los datos de la OCDE, el porcentaje de jóvenes que sigue estudiando después de acabar la etapa obligatoria ha crecido a un ritmo más rápido que en el resto de los países de la OCDE. A pesar de ello, el tiempo de permanencia en la educación es inferior al de la media de los países de la OCDE (OCDE, 2013). Asimismo, la OCDE señala que los jóvenes españoles pasan un mayor tiempo inactivos o desempleados en comparación con la media de los países de la OCDE. Estos datos sugieren, tal y como afirma la OCDE, que “algunos jóvenes españoles ven la educación como una forma temporal de evitar el desempleo y una ventaja potencial cuando intenten volver al mundo laboral más tarde” (2013, p.1).

La incidencia del abandono escolar en el caso de la población masculina registrada en 2012 es de un 28,8% frente al 20,8% en la población escolar femenina (MECD, 2013a), una de las más altas entre todos los países de la Unión Europea. A pesar de estos elevados porcentajes, en los últimos diez años la tasa de abandono escolar española se ha reducido casi en seis puntos (Ibíd., 2013a).

En los últimos años se ha producido un crecimiento del índice de desempleo en el país, que actualmente alcanza una tasa de desempleo del 26,03% (INE, 2014). Este índice parece afectar a toda la población, aunque la OCDE destaca el alto porcentaje de jóvenes españoles que ni estudian ni trabajan y están en el paro (17%), un 10% más que para la media de la OCDE.

4.1.2. Revisión histórica del sistema educativo

Históricamente España ha sido un territorio marcado por la presencia de distintos pueblos y culturas que a lo largo de los siglos se han ido asentando en su territorio. Los pueblos celtas, fenicios o griegos dejaron su impronta sobre el terreno peninsular, aunque fue la presencia romana la que supuso una mayor unificación administrativa y cultural. Es en la provincia de Hispania donde se fundaron las primeras escuelas públicas gratuitas como una forma de incorporar a los habitantes de la Península a la cultura romana (Bartolomé, 1992).

Años más tarde, la crisis política del Imperio Romano permitió el asentamiento de pueblos de origen germano en sus territorios. A Hispania llegaron, entre otros, los visigodos, quienes, a partir del siglo V, establecieron una serie de reinados que no llegarían a dominar todo el territorio peninsular. Durante este periodo histórico, la cultura era prácticamente exclusiva de los clérigos, y como tal, entendida en clave religiosa. La educación fuera de este contexto secular, llegaba únicamente a los

hijos de los grupos sociales más privilegiados y tenía lugar dentro de los grupos familiares con el fin de alcanzar unos objetivos profesionales ya marcados desde prácticamente el nacimiento y con el propósito de mantener la inocencia cristiana de los niños. En la etapa de la adolescencia, los estudiantes podían asistir a escuelas episcopales, también muy familiares y con la misma ideología, donde se formaban los clérigos, siempre descendientes de familias nobles. De forma independiente a las anteriores, las escuelas monásticas permitían que la educación llegase a un mayor número de personas, incluso de estratos socialmente poco favorecidos. En ellas se formaban de forma gratuita los propios monjes, así como los clérigos y laicos. La educación tenía un fuerte sentido religioso. Se fundaron también escuelas municipales, aunque resulta imposible citar el número y localización de estas instituciones (Bartolomé, 1992). Existían, asimismo, escuelas palatinas para los hijos de los monarcas y de la más alta nobleza, en las que un maestro enseñaba a través de una educación sistemática a sus alumnos, que en algunos casos llegaron a tener una importante cultura para la época.

Con la expansión del Islam y su llegada a la Península, comenzaron las luchas entre cristianos y musulmanes que se prolongaron durante toda la Edad Media. No obstante, la relación entre estas dos culturas y la hebrea no fue únicamente de enfrentamientos, sino también de convivencia y conocimiento.

La sociedad medieval era básicamente rural, con una clara división social, en la que una minoría de nobles y religiosos dominaba a una gran masa de campesinos. La economía se basaba en la agricultura y la ganadería, si bien en los territorios islámicos se daba un mayor desarrollo del mundo urbano, con importantes ciudades como Toledo, Sevilla, Córdoba o Granada, aunque cabe destacar, en palabras de Pérez, que “los árabes no fundaron ciudades en España, sino que se instalaron en las que ya existían en tiempo de los romanos, limitándose a adaptarlas a su civilización” (Pérez, 1999, p. 25). Más tarde, en distintos momentos, estas ciudades pasarían a ser gobernadas por los diferentes monarcas cristianos. En estas urbes se concentraba la cultura de la época, por lo que cabe deducir que la mayor parte de la población era analfabeta. Destacaba el gran desarrollo de las ciencias en Al-Andalus, tales como la Medicina, la Astronomía y las Matemáticas, así como de la Filosofía o la Geografía, gracias a las traducciones de los escritos de la Antigüedad Clásica que se habían olvidado en la Europa cristiana. “La cultura dio esplendor y prestigio al califato” (Ibíd., 1999 p. 26), que se desarrolló de un modo original gracias “a su aislamiento del resto del mundo musulmán y a su estrecho contacto con la comunidad cristiana y judía” (Ibíd., 1999, p. 26).

La educación en el mundo islámico peninsular se basaba en el estudio del Corán, aunque también adquirieron importancia los estudios de otras ciencias. De este modo, el sistema educativo estaba formado por el *Trivium* y el *Quadrivium*. La educación llegaba a un importante grupo de población debido a las escuelas coránicas, pagadas por los padres, si bien aquellos más adinerados contrataban profesores particulares. Los alumnos de aquel entonces “eran educados en un ambiente

genuinamente hispánico” (Ibíd., 1999, p.28). Normalmente esta formación se hacía de forma oral, siguiendo la tradición de Mahoma. Un menor número de estudiantes se formaban en las madrazas, centros semejantes a las universidades europeas.

En los reinos cristianos la educación también estaba restringida a la nobleza y a la Iglesia, pero tenía un alcance menor que en el mundo islámico. Se trataba de una formación principalmente oral, basada en el diálogo entre alumnos y profesores. Sin embargo, también existía un *scriptorium*, donde los alumnos podían escribir en pergaminos, no obstante, el alto precio del material es el que hacía esta práctica restrictiva.

Los principales centros de educación durante la Edad Media eran religiosos, existían las escuelas monásticas, catedralicias y las de las órdenes religiosas para la Educación Primaria y Media, mientras que la Educación Superior se impartía en las universidades. Salamanca se convirtió en un importante centro universitario dentro de Europa, que el propio Alfonso X legisló para impulsarlo, al igual que la escuela de traductores de Toledo, de gran importancia cultural para la historia.

Junto a los cristianos y musulmanes convivían los judíos, quienes también dieron una gran importancia a la educación de los niños, una vez más con una orientación claramente religiosa, ejercida especialmente en las sinagogas. Sin olvidar que “protegida por su estatuto de autonomía, esta comunidad se administraba a sí misma, nombraba libremente a sus magistrados y rabinos, tenía sinagogas, escuelas rabínicas y hospitales” (Pérez, 1999, p.32).

Los reinos cristianos del norte peninsular poco a poco fueron conquistando los territorios de Al-Andalus hasta su total dominio en 1492, año en el que el reino de Granada fue derrotado por los Reyes Católicos.

La península Ibérica dejó de ser un territorio al margen de la cristiandad. Dirigida por Castilla, el más dinámico de los estados que la formaban, buscó la unidad política, se situó a la cabeza de Europa y conservó ese lugar hasta mediados del siglo XVII. (Pérez, 1999, p.117).

En relación a todo esto tuvo una gran importancia la llegada a América y la colonización de este inmenso territorio, que permitió la llegada de gran cantidad de metales preciosos a la Península.

Es durante este siglo cuando en España aparecieron por primera vez los centros de primeras letras para la educación de los niños. Estos estuvieron influidos claramente por el contexto renacentista, que alcanzó nuestro país principalmente a través de las ideas de los pensadores del norte de Europa, especialmente de Erasmo y de los humanistas católicos, quienes otorgaban al hombre como individuo una gran importancia, considerando, entre otros aspectos, la infancia como una etapa crucial en el desarrollo de la identidad del ser humano. No obstante, en España el Renacimiento tuvo un marcado carácter religioso. Esta preocupación por la formación de los niños provocó el surgimiento de centros educativos en los municipios, mientras en las pequeñas aldeas rurales eran las

parroquias las que se ocupaban de impartir las primeras letras a través de los propios clérigos o de maestros pagados por la Iglesia. La actividad educativa de las escuelas catedralicias estaba dirigida a los niños de coro, infantes y misanos especialmente. Además de estos centros educativos para los pobres, existían algunas instituciones privadas. Asimismo, algunos miembros de la media nobleza contrataban a un maestro particular para la formación de sus hijos.

El siglo XVII supuso una época de crisis para España. Los monarcas se apartaron del gobierno, cediéndolo a validos que no podían mantener el estatus heredado. A la crisis económica, debida a las malas cosechas, descenso de la llegada de metales preciosos desde América y a las guerras, se le unió la corrupción de la clase política. Todo esto repercutió de forma negativa en la educación.

Es entonces cuando los jesuitas ganaron un especial protagonismo en el terreno educativo, que, tras la creación de la Compañía en el Concilio de Trento, siguieron el sistema pedagógico de la *Ratio Studiorum*, creado según las bases humanistas de San Ignacio de Loyola. Este sistema ofrecía una educación para personas de cualquier condición con la finalidad de conseguir un individuo libre y cristiano y, ante todo, alcanzar los preceptos contrarreformistas. Los escolapios, herederos de los jesuitas tras su expulsión, también realizaron una importante labor educativa. Su fundador, San José de Calasanz, fue uno de los precursores de la Pedagogía moderna, quien en su obra *Documentum princeps* estableció la estructura de las Escuelas Pías. Escuelas que eran gratuitas y que supusieron la sistematización y la ordenación del sistema educativo de la Educación Primaria y de la formación profesional, dando gran importancia a las lenguas vernáculas además del latín y estableciendo horarios, libros de texto y exámenes.

En esta misma línea, en 1642 nace en España la Hermandad de San Casiano como una institución que funcionaba como gremio de maestros de primeras letras, regulando todo lo referente a la profesión: la formación de los maestros, número de maestros, las formas de solidaridad entre sus miembros o los libros que debían utilizarse en la educación, además de editar estos libros. La institución se encargaba de examinar a los maestros para poder ejercer su profesión, si bien a finales del siglo XVII los maestros de las escuelas públicas apenas tenían recursos para vivir, debido a la competencia que ejercía el gran número de enseñantes. Como venía ocurriendo hasta la fecha, las familias con suficientes recursos contrataban a maestros particulares para sus hijos.

Tras la muerte de Carlos II, último rey Habsburgo, sin descendencia, se produjo un cambio de dinastía reinante precedido de la Guerra de Sucesión española. El nuevo rey, Felipe V, nieto de Luis XIV, introdujo una serie de reformas en España, acabando con las diferencias entre Castilla y Aragón a través de los Decretos de Nueva Planta y creando instituciones o reformando otras que ya existían con el fin de ordenar la política y economía de un país atrasado, para acercarlo al modelo francés.

Entre las reformas que se propusieron se encontraban las del ámbito educativo. El objetivo era sustituir la influencia que ejercía la Iglesia sobre la educación para que fuera el propio Estado el que controlase una actividad tan importante. Una de las medidas tomadas fue la expulsión de los jesuitas y el cierre de todos los colegios de la orden en el año 1767 y todo el material que poseían pasó a manos del Estado. Durante este tiempo, se legisló para dar una homogeneidad y rigor al sistema educativo en toda España, siempre con el fin último de conseguir una mayor centralización estatal, con plena confianza en el progreso y en la modernización. La educación se percibía como un quintal esencial para conseguir la felicidad, la prosperidad y la virtud de la sociedad, que debería superar las fronteras de las clases sociales y de las naciones, si bien, esta educación estaba diferenciada entre la dirigida a las familias de las clases altas y las de las clases bajas, lo que se puede entender al conocer los orígenes elitistas de los ilustrados españoles. Así lo describe Lozano: “La consideración de la escuela como un arma de futuro, como un instrumento de bienestar y progreso, es una conquista de los últimos doscientos años” (Lozano, 1994, p.47).

Entre los pensadores que escribieron y trabajaron por mejorar la educación destacan por su labor Feijoo, Sarmiento, Floridablanca, Olavide, Campomanes o Jovellanos. Sin duda alguna, “los ilustrados fueron la vanguardia educativa y cultural que se hacía sitio a codazos en la sociedad del Antiguo Régimen” (Lozano, 1994, p.28). Su obra, con influencias de otros pensadores europeos, trató de huir de los dogmas y de las teorías de las autoridades incompatibles con la razón, sin alejarse de los principios del Catolicismo. Consideraban que no era suficiente con aumentar la cultura y la educación de los españoles para terminar con la mayoría de los problemas internos del país, sino que también se preocupaban por desarrollar una Pedagogía basada en el utilitarismo, abandonando el sistema memorístico anterior, y capaz de desarrollar las habilidades cognoscitivas de los individuos para el futuro. Huían, además, de la disciplina más dura y de los castigos corporales, dando valor a la personalidad y a la intuición.

En las escuelas de las primeras letras los niños aprendían a contar, leer y a escribir en castellano, abandonando la formación en latín y en otros dialectos que hasta entonces se venían utilizando. Desde este momento, el latín, necesario para poder acceder a la Universidad, se aprendía en las academias de latín. Las escuelas militares, de gran prestigio, impulsaron el desarrollo de las disciplinas científicas. En las universidades ya no solo se formaban los sacerdotes como en siglos anteriores, sino que se ampliaba la formación para otros oficios y el clero pasó a formarse en los seminarios diocesanos creados en el siglo XVI. Junto a las universidades existían otras instituciones encargadas de la formación profesional como los Colegios de Cirugía. Además, los gremios continuaron su labor de formación, preparando a determinados profesionales a partir de las enseñanzas de los maestros gremiales.

Con la invasión de las tropas de Napoleón en 1808 comenzó la Edad Contemporánea en España. Fue, el siglo XIX, un siglo de permanentes luchas políticas, revoluciones y guerras. El país contaba con una economía atrasada, basada en la agricultura y la ganadería, mientras la industria continuaba estancada. La sociedad todavía mantenía una división estamental, con grupos privilegiados y con una gran cantidad de población pobre. Con el país invadido, surgió un grupo de hombres que luchaban por la independencia y por una serie de reformas políticas que pretendían acabar con el Antiguo Régimen. De estas luchas surgió la Constitución de 1812, única constitución de España que ha tenido un título exclusivamente dedicado a la educación, el título IX De la Instrucción Pública. El sistema educativo no variaba su estructura, pero, por primera vez, se promovía una educación para todos y de gran uniformidad, con una formación del Catecismo obligatoria. La preocupación por la educación quedaba patente en la redacción del Informe Quintana en 1813, que serviría de base para la política educativa de los liberales y que promulgaba los principios básicos de una educación pública: igualdad, universalidad, uniformidad, gratuidad y libertad.

Al finalizar la Guerra de la Independencia, el trono fue ocupado por Fernando VII, quien poco después volvió a instaurar el Antiguo Régimen y derogó la Constitución de 1812. La situación en España reflejaba el contexto político europeo, con el enfrentamiento entre el Liberalismo y Absolutismo, que se manifestaba en la sucesión de etapas durante el reinado: La Restauración (1814-1820), el Trienio Liberal (1820-1823) y la Década Ominosa (1823-1833), que alternaban el Absolutismo monárquico con gobiernos de corte liberal. “En este periodo, como en gran parte del siglo XIX, predomina, más que las realizaciones y las innovaciones pedagógicas, la lucha ideológica entre liberales y conservadores, entre la Iglesia y el Estado, por el control de la enseñanza” (Buenaventura, 1994, p.14). Finalmente, la educación pasó a manos del Estado. El país no pasaba por su mejor momento político ni económico ni social. Los diversos acontecimientos políticos, principalmente la Guerra de la Independencia, causaron estragos en la formación de la población, reduciendo drásticamente el número de alumnos en las escuelas y universidades.

Tras la muerte de Fernando VII, dio comienzo la regencia de María Cristina, periodo que no logró acabar con la inestabilidad política y en el que tomaron protagonismo los militares y los golpes de Estado. Los políticos liberales trataron de organizar el país y el sistema educativo. La clasificación de la educación en tres niveles apareció por primera vez en el plan de 1836 del Duque de Rivas, que distinguía entre primera, segunda y tercera enseñanza (Díaz de la Guardia, 1998). Este plan sería muy influyente en todas las políticas educativas que se llevaron a cabo después. Aunque fue derogado pocos días después de su entrada en vigor, lo cierto es que:

Cayó bien en los medios académicos intelectuales, incluso en ciertos sectores religiosos, aunque su carácter centralizador y su intención secularizadora levantarán recelos y críticas, argumentando, como Balmes, que restringía la libertad de enseñanza o que imitaba para mal el sistema francés de instrucción pública. (Capitán, 2000, p.41).

En el Plan se proponía, entre otros aspectos, que la financiación pública de la educación debía hacerse efectiva en aquellas familias que no pudieran afrontar sus costes. Era la primera vez que un gobierno liberal proponía una medida de esta talla. “El pensamiento liberal será consciente desde el primer momento de la importancia que tiene la educación y tratará —aplicando los artículos correspondientes de la Constitución gaditana— de regular y orientar un sistema educativo que sea controlado por el Estado” (Jover, 2001, p.237).

En este ambiente de gran agitación, y ya durante el reinado de Isabel II, se consolidó la formación del Estado Liberal en España, con gran protagonismo de los moderados y de su ideología del Liberalismo doctrinario. Se elaboró la nueva Constitución de 1845 y surgieron nuevos planes y leyes que intentaron ordenar la instrucción pública y que dieron lugar al conocido Plan Pidal en 1845, que recogía las ideas liberales y establecía de forma definitiva los principios de uniformidad, centralismo y secularización que hoy en día continúan vigentes. Este plan destacó sobre todo por la estructuración y el impulso que le concedió a la etapa de Educación Secundaria, creando por primera vez una legislación para los institutos. Asimismo, con este plan el profesorado pasaba a formar parte de un gremio controlado por el Estado.

A la vista de estos datos, se puede afirmar, en palabras de Escolano “que la genealogía del sistema nacional de educación está estrechamente vinculada en España, al igual que en otros países de nuestro entorno cultural y político, a los orígenes de nuestra revolución liberal-burguesa” (Escolano, 2002, p.273).

El Plan Pidal tuvo validez jurídica hasta la promulgación de la Ley Moyano en 1857, la ley educativa más importante del siglo XIX, que “resultó ser la solución oportuna a la siempre problemática reforma de la enseñanza” (Capitán, 2000, p.49). Sus planteamientos centralistas y de intervención del Estado perduraron hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970. Con la aprobación de la Ley Moyano se llevó a cabo “la consolidación real de un primer sistema educativo liberal y la estabilidad de un modelo que avaló el desarrollo normal de la instrucción en España durante la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del XX” (Capitán, 2000, p.49). La ley Moyano mantenía la separación de las etapas Primaria, Secundaria y Universitaria y, resaltaba un carácter fuertemente obligatorio de la enseñanza Primaria. Asimismo, mantenía el principio de gratuidad relativa. Introdujo, además, importantes novedades en cuanto al acceso a la función docente: por primera vez establecía el sistema de oposición y se diferenciaba al profesorado por etapas a la hora de exigirles una formación. Los profesores de párvulos necesitaban solamente un certificado de aptitud y moralidad; los profesores de Educación Primaria debían formarse en las Escuelas Normales, creadas en los años centrales del siglo XIX para tal fin; los profesores de Institutos debían alcanzar el título de Bachiller de la Facultad y los profesores de Universidad debían ser doctores. Los maestros pasaron a ser pagados por los ayuntamientos, lo que suponía una gran

diferencia no solo en las condiciones laborales sino también en lo que respectaba a los salarios. Al mismo tiempo, la Universidad continuaba atrasada respecto a las del resto de Europa, ya que aunque...

Contara con un conjunto de profesores relevantes no figuraba a la cabeza de las nuevas corrientes científicas de la época. Más bien, lo que se advertía era un cierto divorcio entre el mundo universitario y los sectores más dinámicos y receptivos –en el campo de las ciencias y de las artes- de la sociedad. (Jover, 2001, p. 243).

Estas ideas se vieron interrumpidas momentáneamente durante el Sexenio Revolucionario, entre 1868 y 1874, en el que se sucedieron la monarquía de Amadeo I de Saboya y la República, y en el que se llevó a cabo una política drástica de libertades. El Sexenio Revolucionario dejó entre la población española un deseo generalizado de paz y estabilidad, lo que hizo posible la Restauración en 1874, gracias al trabajo de Cánovas de Castillo, que promulgó una nueva Constitución, firmada en 1876. La Constitución restauraba la monarquía constitucional en manos de Alfonso XII y reconocía el sufragio universal y la declaración de los derechos. Se abrió un periodo de estabilidad con el turno pacífico de los dos partidos en el poder, apoyados en el sistema de oligarquías y caciquismo, que suponía la máxima validez de una Constitución en la historia de España. La interpretación del concepto de libertad de enseñanza, incluido en la Constitución, dio lugar a una serie de conflictos en la política educativa, lo que supuso que los conceptos variaran en función de la alternancia de los dos partidos políticos: liberales y conservadores. Y es que

A lo largo del todo el siglo XIX se desarrolla un proceso trabajoso en el que en medio de esfuerzos y luchas iba haciéndose efectiva, muy lentamente, la incorporación de la enseñanza a las preocupaciones públicas y también, desdichadamente, la utilización del sistema escolar como arma política. (García Hoz, 1980, pp.23-24).

Al mismo tiempo destacó también la labor de la Institución Libre de Enseñanza fundada por un grupo de catedráticos, entre los sobresalía su director, Giner de los Ríos. La Institución, que supuso un gran avance para la Pedagogía,

Llegaría a ser pronto una comunidad, no solo pedagógica de profesores y alumnos, y un símbolo espiritual de su tiempo, que se erigiría con los años en una de las referencias claves de la cultura española durante más de medio siglo. (Capitán, 2000, p.85).

Basada en la filosofía krausista, defendía principalmente la libertad de cátedra, limitada en aquel entonces por la legislación de la Restauración, con el objetivo de lograr “una reforma de la vida y de la cultura” (Jover, 2001, p.228). Este periodo constituye lo que muchos dan en llamar la “edad de oro” de nuestra cultura de la educación (Escolano, 2002). Sin embargo aún:

La mayoría de las instituciones educativas primarias apoyaban su actividad en el Catecismo, las lecturas culturales y morales y los ejercicios de lectura, escritura, cálculo y problemas aritméticos, con excepción de algunas pequeñas minorías que empezaban un movimiento

renovador representado principalmente por la ILE frente a la escuela tradicional y por las Escuelas del Ave María que, conservando la orientación religiosa de la enseñanza tradicional, intentaban transformar los métodos de educación. (García, 1980, p.31).

Cuando en 1898 España perdió sus últimas colonias, “las fuertes personalidades que dominaban por aquel entonces la vida intelectual nos pintaron un cuadro completamente negativo de esa época” (Pérez, 1999, p. 484). Lo que dio como resultado el surgimiento del Regeneracionismo, que se presentaba como una alternativa al sistema de la Restauración y que pretendía sacar al país de la decadencia en la que se encontraba. Además, concedía una gran importancia a la renovación pedagógica:

Desde los últimos lustros del siglo XIX las elites culturales habían tomado conciencia del lastre que suponía el gran bloque de analfabetos que existía en el país, y entre los intelectuales fue adquiriendo consistencia la idea de que en España el problema político y social era fundamentalmente un problema educativo al que era necesario atender prioritariamente. (Jover, 2001, p.614).

Una de las principales consecuencias fue la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900. Su primer ministro, García Alix, propuso la reforma de las Escuelas Normales con la idea de mejorar la formación del profesorado y ejerció un mayor control en la enseñanza secundaria privada. Posteriormente, el ministro Romanones, diputado de la oposición, continuó con las reformas, introduciendo distintas novedades entre las que destacaban la titulación del profesorado, la reordenación del Bachillerato y la autonomía universitaria. Así “la escuela primaria española progresaba en las dos primeras décadas del siglo XX tanto en el número de escuelas como en sus exigencias pedagógicas” (Capitán, 2000, p.138), aunque

No puede decirse que en la España de comienzos de siglo hubiera un excesivo aprecio por la enseñanza. Esta es la razón por la que hasta los años 40 no puede hablarse de preocupación por extender la enseñanza media y superior. (García, 1980, p.124).

En 1909 se fundó la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, pero hubo que esperar a 1949 para que se creara la Sociedad Española de Pedagogía.

Hasta el final de la Restauración se sucedieron continuamente presidentes y ministros de Instrucción Pública que, además de no terminar con las grandes polémicas educativas en torno a la titulación del profesorado, la libertad de enseñanza y la enseñanza de la religión, no permitieron establecer una política educativa estable.

El sistema de la Restauración se hundió en 1923, cuando el General Primo de Rivera dio un golpe de Estado, en un momento de crisis en todos los ámbitos del país. Comenzaron siete años de dictadura militar durante los cuales las ideas antiliberales repercutieron en la educación. Uno de los aspectos más destacados fue la ausencia de la aclamada libertad de cátedra.

A este periodo de dictadura, le sucedió un tiempo de democracia durante la Segunda República en 1931, tras el triunfo en las elecciones municipales de los partidos agrupados en el Pacto de San Sebastián, que provocó que el rey Alfonso XIII saliera del país. Esta nueva alternativa política buscaba modernizar un país con una economía atrasada y con una gran inestabilidad política. Para ello se llevaron a cabo diferentes reformas, como la Reforma Agraria, la ampliación de las libertades individuales o concesiones para las regiones históricas, pero también supuso una nueva etapa para la educación, ya que uno de los principales objetivos de la República consistía en conseguir que la educación llegase a todos los habitantes de una nación con niveles de alfabetización muy bajos. Para ello crearon hasta 10.000 nuevas escuelas, además de aumentar un 50% el presupuesto que el Gobierno destinaba a la educación. Las políticas educativas se tornaron hacia una mayor libertad, con principios como la libertad de cátedra y de conciencia de los alumnos. “Se reformaron enseguida tanto la enseñanza primaria como el bachillerato, sobre las ideas de la escuela única, laicismo y coeducación” (Jover, 2001, p.682). Esta enseñanza laica y en función del Estado, suponía la supresión de la asignatura de Religión. Asimismo, se introdujo la obligatoriedad de los 6 a los 12 años, la gratuidad para este periodo y la concesión de ayudas económicas en los casos en que fuera necesario. Se abogó también por una educación mixta y en la lengua materna, reconociendo otras lenguas además del castellano, y se realizó una reforma de la formación del profesorado, así como la regularización de la Inspección de la primera y segunda enseñanza. En definitiva, “fue una experiencia de aceleración y exploración de alternativas educativas” (Lozano, 1994, p.123). No obstante, parte de estos planteamientos se vieron ensombrecidos tras las elecciones de 1933 y la victoria de los partidos de la derecha, aunque lo cierto era que aún no se habían alcanzado los objetivos propuestos. Como muchos afirman y resume Escolano “la acción coyuntural de un quinquenio no era suficiente para corregir los déficits históricos de nuestra educación nacional” (Escolano, 2002, p.278). Lo cierto es que, lamentablemente, “la tasa de escolarización de la República rondó el 50% y solo el 3% realizaba estudios de Bachillerato” (Lozano, 1994, p.122).

En las siguientes elecciones, con la victoria del Frente Popular, se volvió a una política de renovación de la educación que no pudo ser llevada a cabo por el comienzo de la Guerra Civil en 1936.

El 18 de abril de 1936 estalló la Guerra Civil, que terminó tres años más tarde con la victoria del bando sublevado. Comenzó así la dictadura del General Franco, que se extendió hasta 1975, en la que diferentes familias políticas que habían apoyado el pronunciamiento ejercieron una gran influencia, aunque todo el poder estaba concentrado en el Jefe del Estado, quien gobernó dictando las llamadas Leyes Fundamentales, sin necesidad de una Constitución. Una de las familias más importantes de este periodo fue la Iglesia, que cobró un gran protagonismo en la sociedad y en la política, protagonismo que también se vio reflejado en la educación. Tal y como lo refiere Mayordomo, la educación “(...) perseguía en definitiva la afirmación de un orden nuevo

esencialmente opuesto al republicano, y más aún opuesto al liberalismo, que en su opinión, había torcido el rumbo de la nación” (Mayordomo, 1999, p.7). No obstante, en este objetivo coincide con la “República en otorgar la mayor importancia a los fundamentos ideológicos del quehacer educativo” (García Hoz, 1980, p.299). La religión vuelve a ser obligatoria, la Inspección era llevada a cabo por la Iglesia y la educación se percibía como una forma de reproducción de los ideales del franquismo. Se produjo una diferenciación entre la educación para las clases populares, orientada hacia el trabajo y la educación de las élites, orientada hacia el Bachillerato como paso previo para la Universidad. Se suprimió la posibilidad de educar en otras lenguas distintas al castellano y se puso un especial interés en la educación de las lenguas clásicas, la religión y los idiomas. Existía, asimismo, un control político sobre los profesores y sobre los libros de texto. En definitiva, “el franquismo supuso una ruptura radical en el proceso de modernización pedagógica del país” (Escolano, 2002, p.282).

De forma paralela a la evolución de la política mundial, consecuencia del fin de la Segunda Guerra Mundial y de la división del mundo en dos bloques antagónicos, que acercan a España al bando estadounidense, se produjo una ligera transformación en los planteamientos iniciales de la política franquista. Aparecieron el Fuero de los Españoles y la Ley de Sucesión, que trataban de dar la imagen de una democracia orgánica en el país. Estos cambios también afectaron a la educación, ya que si bien la Iglesia continuaba al mando de la educación, lo cierto es que se intentó mejorar la calidad de la enseñanza a través de la publicación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en 1953, según la cual el Bachillerato se dividía en dos ciclos con un examen de reválida entre ambos ciclos y se creó el Curso Preuniversitario. Al mismo tiempo, se incrementó la edad de escolarización obligatoria hasta los 14 años.

En la última etapa de la dictadura, se produjo en España una modernización de la sociedad y de la economía que chocaba con el sistema educativo vigente por aquel entonces:

Con el nivel de vida también creció la demanda de educación. El analfabetismo, una de las lacras tradicionales de España, se situó en un nivel muy bajo. Casi todos los niños de 6 a 14 años fueron escolarizados. El número de institutos de enseñanza media y universidades se multiplicó por dos, lo mismo que el de bachilleres y estudiantes universitarios. (Pérez, 1999, p.662).

En los años sesenta se aprobaron la Ley Orgánica del Estado, la Ley de Libertad Religiosa, la Ley de Prensa y la Ley de Representación Familiar y llegaron al poder nuevos políticos tecnócratas de ideología liberal vinculados al Opus Dei, mientras las tradicionales familias políticas eran alejadas del poder. Estos políticos llevaron a cabo una reforma integral del sistema educativo a partir de la elaboración del informe *La educación en España: Bases de una política educativa* (1969), conocido como el *Libro Blanco*, cuya principal preocupación se centraba en acabar con el alto índice de analfabetismo de la población española y que dio como resultado la Ley General de Educación de 1970, “que representa en el panorama de la educación española, el esfuerzo y el proyecto mejor

acabado de reforma del sistema educativo de la España contemporánea” (Capitán, 2000, p.279). El *Libro Blanco* supuso un choque tremendo para políticos y pedagogos, no solo por sus gráficos coloridos sino también por el panorama educativo dramático de la época que en él se presentaba (O’Malley, 2008). Las ideas principales de este plan pasaban por un mayor protagonismo del Estado en el terreno educativo. No obstante, lo cierto es que “en 1975 los colegios religiosos solo acogían a un tercio de la población escolar; esta proporción era del 85 por 100 en 1955. Ninguna censura fue capaz de frenar la evolución de las costumbres y las mentalidades” (Pérez, 1999, p. 662). También se llevó a cabo la renovación de los métodos de enseñanza, la creación de un sistema de becas, la igualdad de oportunidades a través de la creación de una Educación General Básica (EGB) y de la especialización del Bachillerato y la flexibilidad en sus modalidades con la creación de Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU) que preparaba para la Universidad y para la prueba de Selectividad universitaria. Asimismo, se preocuparon de crear la etapa de Formación Profesional (FP). Surgieron las Asociaciones de Padres de Alumnos que a día de hoy continúan teniendo representación en los Consejos Escolares, junto a los alumnos y al personal docente.

“Hubo dos razones para el cambio: la demanda social de una educación técnica y moderna, y la crisis interna de la Iglesia.” (Jover, 2001, p.758).

En cuanto a la formación del profesorado, a partir de esta fecha las Escuelas Normales se integran en la Universidad. Desde este momento los estudios de Magisterio se consideraron estudios de primer ciclo universitario.

Con la muerte del General Franco en 1975 se abrió un nuevo periodo en la historia de España. Durante la etapa, conocida como Transición, se llevaron a cabo una serie de transformaciones que provocaron la instauración de la democracia en el país. Esta situación coincidió en el tiempo con una serie de transiciones democráticas de países con regímenes autoritarios. En España, los cambios en la sociedad y la economía de los últimos años propiciaron la aparición de una clase media capaz de sustentar la transición política. “Los niños iban a la escuela -el analfabetismo había desaparecido casi por completo-, al instituto y, cada vez más, a la universidad” (Pérez, 1999, p.668). En palabras de Escolano, las últimas décadas del siglo XX ejemplifican el paso de la Educación Secundaria y superior de élites a la de masas (Escolano, 2002, p.280).

Con Juan Carlos I como rey y Adolfo Suárez como presidente se fueron dando pasos para construir una Estado democrático moderno, con las primeras elecciones generales de 1977 y con la Constitución de 1978 como base jurídica del proceso. España recoge en su artículo 27 de la Constitución³²¹ el derecho a la educación e introduce en ella por primera vez el concepto de

³²¹ Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 Art. 27.

descentralización de poderes del Estado español³²², a través del cual las Comunidades Autónomas asumen gran parte de las competencias en materia educativa, junto con el Estado Central.

Años más tarde, el país se abrió de forma definitiva al extranjero y pasó a formar parte de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) en 1982 y de la Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986, a la vez que aparecía la alternancia de los partidos en el gobierno, al pasar el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) de Felipe González al poder tras los gobiernos de Suárez y Calvo Sotelo de la Unión de Centro Democrático (UCD) en 1982.

En la sociedad española se pudo apreciar una fuerte transformación en la que, a pesar del contexto de crisis económica mundial, se produjo una clara mejora de las condiciones de vida con la creación del estado de bienestar, además de la ampliación de las libertades y leyes individuales. “El sistema educativo español había evolucionado cuantitativa y cualitativamente durante la década de los ochenta (...) pero la calidad de la enseñanza no terminaba de ser real” (Capitán, 2000, pp.307-309). Entre las mejoras destacan la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)³²³ de 1985 y la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG)³²⁴ de 1995, que sin producir grandes cambios introdujeron novedades. Más importante fue la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)³²⁵ en 1990, según Puelles, “la reforma más ambiciosa del gobierno socialista” (Álvarez Lázaro et al., p.27). Con ella se amplió la escolarización hasta los 16 años y se realizó una modificación en la estructura de los niveles educativos, que pasaron a estar formados por una Educación Primaria Obligatoria, para niños de 6 a 12 años, una Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para alumnos de 12 a 16 años, y un Bachillerato, para alumnos de 16 a 18 años, en el que se distinguían las modalidades de Artes, Ciencias de la Salud, Tecnológico y Humanidades. También supuso un importante impulso a la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Tras un largo periodo del gobierno socialista, en 1996, el partido de la oposición, el Partido Popular (PP), asumió el poder de España, lo que en materia educativa supuso el diseño de una nueva ley educativa que nunca llegó a ser implantada en sus aspectos fundamentales. La ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE)³²⁶, aprobada a finales de 2002, que pretendía mejorar la calidad de la educación, introduciendo itinerarios en la ESO y cambios que afectaban a la promoción del alumnado, así como el establecimiento de pruebas finales y la reforma de la Prueba de Acceso a Universidad (PAU), buscando como fin último un mayor progreso socioeconómico.

³²² Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 Arts. 137-141

*Ley de Bases del Régimen Local (LBRL) de 1985.

³²³ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

³²⁴ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

³²⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, General del Sistema Educativo.

³²⁶ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

En este contexto de continuas modificaciones, el gobierno socialista retomó el poder tras ganar las elecciones generales de 2004. Durante su mandato se paralizó la aplicación de la LOCE y se aprobó en 2006 una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Educación (LOE)³²⁷. La LOE representaba “un esfuerzo por simplificar el complejo panorama normativo existente, derogando las leyes anteriores (LOGSE, LOPEG y LOCE)” (Eurydice, 2008b, p.27). La LOE pretendía aumentar la calidad de la educación en consonancia con los objetivos marcados por la Unión Europea, haciendo hincapié en una apertura hacia Europa y el mundo exterior a través de la formulación de las competencias de aprendizaje, el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras y de intercambios, etc.

Un nuevo cambio de gobierno en 2011, trajo al Partido Popular al poder, lo que supuso, una vez más, un cambio en la legislación educativa vigente. En noviembre de 2013 se aprobaba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)³²⁸ que modificaba la LOE y que entra en vigor a partir del curso 2014/15.

Las últimas décadas de la historia de España se caracterizan por grandes cambios en todos los ámbitos del país. Dichos cambios se ven reflejados en su sistema educativo, que durante este corto periodo de tiempo ha sufrido diversas modificaciones que se han plasmado en continuos cambios legales que afectan a la estructura y al funcionamiento del sistema.

4.2. CONTEXTO ESCOLAR

4.2.1. Administración y financiación del sistema educativo

La educación en España es una responsabilidad compartida entre la Administración central, las Administraciones regionales, municipales y los centros.

El máximo responsable de la Educación en España es el Gobierno central, que a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, garantiza el derecho a la educación y vela por la unidad del Estado en materia educativa, promoviendo y coordinando la acción educativa de las distintas Comunidades Autónomas.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se encarga de preparar, dirigir y ejecutar la política del Gobierno en las materias de educación, cultura y deporte a través de sus distintos órganos superiores: la Secretaría de Educación, Formación Profesional y Universidades, la Secretaría de Estado de Cultura, el Consejo Superior de Deportes y la subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte. Cuenta, además, con distintos organismos adscritos y con órganos colegiados de asesoramiento y/o participación: el Consejo Escolar del Estado, el Consejo General de Formación

³²⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³²⁸ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Profesional, el Consejo de Universidades, el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar³²⁹.

Concretamente le corresponden a este Ministerio las siguientes funciones en materia educativa (MECD, 2014):

- La propuesta y ejecución de la política en materia educativa, de formación profesional y de universidades.
- La ordenación, evaluación e innovación de las enseñanzas que integran el sistema educativo español.
- La realización de programas de cualificación profesional y de innovación educativa.
- La programación y gestión de la enseñanza en su ámbito de competencia.
- El desarrollo y difusión de las orientaciones educativas en el campo de las Enseñanzas de Régimen Especial.
- La promoción de la formación profesional y la ordenación académica básica de sus enseñanzas correspondientes.
- El diseño, planificación y dirección de la política de becas y ayudas al estudio.
- El fomento de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y la promoción de las políticas de igualdad, no discriminación y accesibilidad universal en el ámbito de la educación.
- La dirección de la política de personal docente.
- El impulso y coordinación de las relaciones con las Comunidades Autónomas y las corporaciones locales en materia educativa

La Administración regional la llevan a cabo las administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas. En ellas recae la responsabilidad de desarrollar las normas que el Estado dictamina y de regular el sistema educativo en su territorio, en aquellos aspectos que no están reservados al Gobierno central.

Las Comunidades cuentan con sus propios estatutos y con competencias tanto a nivel administrativo como ejecutivo en lo que concierne a la gestión del sistema en su propio territorio. Cada Comunidad ha formado su propio sistema de gobierno, a veces en forma de Consejería y otra de Programa según las funciones desarrolladas en sus estatutos. Entre sus responsabilidades, se encuentra todo lo referente a la creación de nuevos centros docentes, servicios de atención al alumnado, desarrollo de las disposiciones legales del Estado, gestión de becas y ayudas y publicación de indicadores de evaluación y calidad.

³²⁹ Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y su actual modificación Real Decreto 87/2013, de 8 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La Conferencia Sectorial de Educación es el órgano consultivo que regula la coordinación y el trabajo cooperativo entre las distintas administraciones educativas: Gobierno central y Comunidades Autónomas, garantizando una unidad coherente. Asimismo, el Gobierno central cuenta en cada Comunidad con la Alta Inspección Educativa, órgano con capacidad ejecutiva encargado de llevar a cabo las competencias educativas estatales.

La Administración municipal es el nivel de administración en el que se recogen las actuaciones de los ayuntamientos en materia educativa, generalmente a través de las concejalías de educación o de los institutos municipales de educación. Aunque no posee la consideración de Administración Educativa, tiene la obligación de cooperar con la Administración central y regional en la puesta en marcha de la educación de su municipio y acometer aquellas funciones que la Comunidad Autónoma derive en los municipios³³⁰.

Los municipios llevan a cabo las funciones relacionadas con la conservación, mantenimiento y vigilancia de los centros educativos públicos, cooperan con las administraciones educativas correspondientes, en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes y vigilan el cumplimiento de la escolaridad obligatoria y de la prestación del servicio educativo³³¹. La participación municipal se realiza a través de los Consejos Escolares Autonómicos y en los Consejos Escolares de los centros.

A nivel institucional, la dirección y la organización de los centros escolares es una responsabilidad compartida entre los órganos unipersonales de gobierno constituido por el equipo directivo del centro: el director, el jefe de estudios y el secretario; los órganos colegiados de gobierno: el consejo escolar y el Claustro de profesores; y por el equipo de coordinación docente. Además, las administraciones pueden determinar la existencia de cualquier otro órgano de gobierno³³².

Los aspectos organizativos de los centros varían dependiendo de la financiación que cada escuela recibe, pudiendo distinguirse en España tres tipos de centros: públicos, financiados con fondos públicos; privados, cuya financiación proviene exclusivamente de fondos privados; y concertados, aquellos que reciben subsidios del gobierno y a la vez aportaciones económicas voluntarias por parte de las familias que complementan las ayudas del Estado. Concretamente en España, según los últimos datos de la OCDE, los centros concertados registran altas tasas de participación, del mismo modo, el

³³⁰ Esta cooperación queda regulada en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, y sus posteriores modificaciones, en la Ley de Bases de Régimen Local, de 1985, y en la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006.

³³¹ Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases de Régimen Local con sus posteriores modificaciones en los distintos ámbitos.

³³² Ley Orgánica 8/1985 (LODE), de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación; Real Decreto 82/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria; Real Decreto 83/1996 por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria; y la Orden de 28 de febrero de 1996 por la que se regula elección de los Consejos Escolares y órganos unipersonales de gobierno de los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

porcentaje de alumnos que se matriculan en centros públicos es relativamente bajo en comparación con otros países de la OCDE (OCDE, 2013).

Desde el punto de vista legal, los centros escolares poseen autonomía organizativa, pedagógica y económica. Según indica el informe de la Unidad Española de Eurydice:

Los centros docentes disponen de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro, dentro del marco establecido por la normativa estatal y autonómica. Esta autonomía tiene como finalidad la mayor adecuación y aprovechamiento de los recursos asignados y el ajuste de la acción pedagógica a las necesidades específicas de los alumnos y a las características del entorno escolar. (2008b, p.57).

El equipo directivo es el órgano ejecutivo de gobierno del centro, en el que trabajan de forma coordinada jefe de estudios, secretario y director, bajo las indicaciones de este último, que es el máximo responsable. Entre sus funciones destacan las referentes a la representación de la administración educativa, velar por el cumplimiento de las leyes, dirección y coordinación de las actividades del centro, promoción de actividades para la consecución de los objetivos e impulsar las innovaciones y la formación del profesorado.

El jefe de estudios se encarga de las labores administrativas referentes al ámbito académico-docente del centro y el secretario de la administración y gestión económica del centro.

El Consejo Escolar es el órgano de participación de la comunidad educativa, del que forman parte el director, como presidente, el jefe de estudios, un representante del ayuntamiento, representante del personal y administración de servicios del centro, representantes de profesores, de padres y de alumnos, estos últimos solamente en Educación Secundaria, y el secretario del centro, con voz pero sin voto.

Entre las funciones que tiene atribuidas el Consejo Escolar destacan:

- Aprobar y evaluar el proyecto educativo, el proyecto de gestión y las normas de organización y funcionamiento del centro.
- Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- Participar en el proceso de selección del director del centro y, en su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del mismo.

El Claustro es el órgano de participación del profesorado del centro, integrado por todos los profesores y presidido por el director. Sus funciones son la planificación, coordinación, decisión e

información sobre el proceso educativo y se centran principalmente en la programación de los aspectos curriculares y educativos, propuestas para la realización de proyectos y actividades didácticas que faciliten la concreción del currículo y en el análisis, valoración e impulso del funcionamiento del centro.

Por último, los órganos de coordinación docente se encargan de promover y garantizar el trabajo en equipo de forma coherente y armónica.

En los centros de Educación Infantil y Primaria, los órganos de coordinación docente están formados por equipos de ciclo, en los que participan todos los profesores de un mismo ciclo educativo bajo las directrices de un coordinador de ciclo, y por la Comisión de Coordinación Pedagógica, constituida por los coordinadores de ciclo, el director, el jefe de estudios y el responsable de la orientación en el centro. En los institutos de Educación Secundaria, los órganos de coordinación docente están constituidos por el departamento de orientación, el departamento de actividades complementarias y extraescolares, los departamentos didácticos compuestos por todos los profesores según la especialidad en la que imparten docencia y bajo la coordinación del jefe de departamento, asimismo, se consideran también órganos de coordinación docente a los tutores y a las juntas de profesores de un grupo y a la Comisión de Coordinación Pedagógica, integrada por el director, el jefe de estudios y los jefes de departamento. Las funciones principales de estos órganos son las referentes a la organización y planificación de la labor docente.

4.2.2. Estructura y funcionamiento del sistema educativo

Actualmente el Sistema Educativo Español se encuentra en un proceso de reforma y adaptación a la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en diciembre de 2013, y que comenzará a implantarse progresivamente desde el curso escolar 2014-15, teniendo previsto completar este proceso en 2016-17. La LOMCE modifica algunos aspectos de la ley que, hasta esta fecha, establece la ordenación del sistema educativo español en sus niveles no universitarios, la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

A continuación la tabla 4.1 muestra el calendario de implantación de la LOMCE para las distintas etapas educativas que regula:

Tabla 4.1. Calendario de aplicación de la LOMCE

	Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria	Bachillerato	Formación Profesional
Curso 2014/15	1º, 3º y 5º			1º ciclos de Formación Profesional Básica.
Curso 2015/16	2º, 4º y 6º	1º y 3º	1º	2º ciclos de Formación Profesional Básica y 1º ciclos de Formación Profesional de Grado Medio.
Curso 2016/17		2º y 4º Se realizará la evaluación final de la etapa aunque este año no tendrá efectos académicos.	2º Evaluación para la obtención del título de Bachiller, sin efecto académico, aunque sí contará para acceder a la Universidad.	

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones de la LOMCE.

En este trabajo se hará referencia a ambas fuentes legales, teniendo en cuenta la estructura y el funcionamiento actual del sistema educativo y los nuevos documentos que hasta el momento se han aprobado.

La educación obligatoria en España abarca desde los 6 a los 16 años, aunque la mayoría de los alumnos acuden a la escuela a los 3 años. La educación se distribuye en diferentes niveles de enseñanza:

La **Educación Infantil** constituye el primer nivel de enseñanza, abarca desde los 0 a los 6 años y se distribuye en dos ciclos de tres cursos de duración cada uno. No tiene carácter obligatorio, pero posee su propio currículo y estructura. En el primer ciclo este currículo lo establecen las administraciones, mientras que en el segundo lo hace el Gobierno. El primer ciclo se desarrolla en escuelas infantiles, mientras que el segundo ciclo generalmente está integrado en las escuelas de Educación Primaria y es gratuito. La Educación Infantil tiene como finalidad “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas en estrecha cooperación con las familias” (LOE, art.12.2)³³³.

La **Educación Primaria** abarca de los 6 a los 12 años, tiene carácter obligatorio y es gratuita. Hasta el momento se distribuía en tres ciclos de dos cursos cada uno, con la LOMCE desaparece la distribución en ciclos y se divide en seis cursos.

³³³ Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil. Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. Nota: La LOMCE no introduce modificaciones para la etapa de Educación Infantil.

El currículo de esta etapa se organiza en áreas de contenidos que vienen establecidas por el Gobierno central en las enseñanzas mínimas³³⁴ y por las Comunidades Autónomas, que sobre éstas diseñan el currículo oficial de su región. Estas áreas son impartidas en su gran mayoría por un maestro-tutor, excepto las áreas de Educación Física, Lengua Extranjera y Música, que son responsabilidad de los maestros especialistas.

El Gobierno central español establece unas enseñanzas mínimas para todo el territorio español que posteriormente son completadas por cada Comunidad Autónoma en función de sus necesidades y prioridades y que, posteriormente, cada centro completará de acuerdo con sus características. Hasta la entrada en vigor de la LOMCE, las enseñanzas mínimas establecidas por el Gobierno para las etapas de Educación Primaria y Secundaria ocupan el 65% del horario escolar o el 55% en los territorios en los que existe una lengua cooficial. Con la nueva ley, estas enseñanzas deberán ocupar un mínimo del 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración, sin tener en cuenta las posibles ampliaciones sobre el horario general que éstas puedan establecer. Por lo que, conforme a la legislación vigente, corresponde a las Administraciones educativas fijar el horario máximo y a los centros determinan la carga lectiva.

El currículo prescriptivo incluye los objetivos, competencias básicas, contenidos, la metodología y criterios de evaluación que conforman la práctica educativa en cada etapa. Con la nueva legislación también incluye los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

Para la etapa de Educación Primaria el currículo define su finalidad y, además, propone los objetivos generales a los que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe contribuir en este nivel. En el caso de la LOE, estos objetivos se concretan de forma más específica en objetivos didácticos para cada una de las asignaturas. La tabla 4.2 muestra los objetivos generales para la etapa de Educación Primaria recogidos en las dos leyes educativas:

³³⁴ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (LOMCE) y Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (LOE).

Tabla 4.2. Finalidad y objetivos generales para la etapa de Educación Primaria dispuestos por la LOE y LOMCE

LOE	LOMCE
Finalidad	
Art. 16.2 “La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los alumnos una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.	Art. 16.2. “La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”.
Objetivos Generales	
<p>Art. 17</p> <p>a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p> <p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.</p> <p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</p> <p>g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana. h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.</p> <p>i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.</p> <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.</p> <p>k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.</p> <p>l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p> <p>n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.</p>	<p>Art. 17³³⁵</p> <p>a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p> <p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.</p> <p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</p> <p>g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.</p> <p>h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.</p> <p>i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.</p> <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p> <p>k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.</p> <p>l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p> <p>n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones de la LOE y LOMCE.

³³⁵ Se señalan en negrita los aspectos modificados por la LOMCE.

El currículo en Educación Primaria se organiza en áreas de conocimiento obligatorias. Como novedad, la LOMCE, en un intento de aumentar la autonomía de las Administraciones educativas y de los centros así como de flexibilizar el sistema, distribuye la configuración del currículo en bloques de asignaturas del siguiente modo (RD 126/2014):

- *Asignaturas troncales*: conocimientos y competencias que permitan adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas posteriores en aquellas asignaturas que deben ser comunes a todo el alumnado, y que en todo caso deben ser evaluadas en las evaluaciones finales de etapa.
- *Asignaturas específicas*: permiten una mayor autonomía a la hora de fijar horarios y contenidos de las asignaturas, así como para conformar su oferta.
- *Asignaturas de libre configuración autonómica*: supone el mayor nivel de autonomía, en el que las Administraciones educativas y en su caso los centros pueden ofrecer asignaturas de diseño propio, entre las que se encuentran las ampliaciones de las materias troncales o específicas.

Las áreas de conocimiento que se consideran en ambos marcos legales para esta etapa son las que se muestran en la tabla 4.3:

Tabla 4.3. Áreas de conocimiento para la etapa de Educación Primaria dispuestos por la LOE (RD 1513/2007) y LOMCE (RD 126/2014)

LOE	LOMCE
<p>Art.18.2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural - Educación Artística - Educación Física - Lengua Castellana y Literatura - Lengua oficial propia correspondiente a la Comunidad Autónoma y Literatura, en el caso de las Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales. - Primera Lengua Extranjera. - Matemáticas. - Se incluye también el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el tercer ciclo, concretamente en 5º EP. - Religión. El área de religión aparece recogida en la LOE como opción libre para los padres y oferta obligatoria por parte de los centros. Por lo que cada centro debe ofertar esta materia que cuenta con currículo propio. 	<p><u>Asignaturas troncales</u></p> <p>Art. 18.2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciencias de la Naturaleza - Ciencias Sociales - Educación Física - Lengua Castellana y Literatura - Primera Lengua Extranjera - Matemáticas. <p><u>Asignaturas específicas</u></p> <p>Art. 18.3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Física - Religión o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres o tutores legales. - En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas: <ul style="list-style-type: none"> - Educación Artística. - Segunda Lengua Extranjera. - Religión - Valores Sociales y Cívicos (Estas dos últimas opciones solo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido anteriormente). <p><u>Asignaturas de libre configuración autonómica</u></p> <p>Art.18.4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Cooficial y Literatura.

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones del RD 1513/2007 y del RD 126/2014.

La LOE definía los objetivos didácticos, competencias, contenidos y criterios de evaluación por ciclo para cada una de las áreas de contenidos. La LOMCE introduce importantes modificaciones en este aspecto y define los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para las áreas de contenidos de las asignaturas troncales y los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables para las asignaturas específicas para la etapa en su conjunto.

Asimismo en ambos currículos se realiza una descripción de la importancia de las distintas áreas, cómo enfocarlas y cuáles son sus contenidos fundamentales. En el caso de la LOMCE, se hace referencia a la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En cuanto a las competencias definidas por la LOMCE como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (art. 6.2), se exponen a continuación en la tabla 4.4 las diferentes propuestas por las distintas leyes para las etapas de Educación Primaria y Secundaria. En el caso de la LOMCE, hasta el momento solo se conocen las de Educación Primaria, aunque se puede suponer que serán las mismas para ambas etapas, tal y como ocurre con la LOE:

Tabla 4.4. Competencias para la etapa de Educación Primaria dispuestos por la LOE y LOMCE

Competencias Básicas	Competencias
LOE	LOMCE
Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (anexo I) Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (anexo I).	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (art 2.2).
<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia matemática. - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. - Tratamiento de la información y competencia digital. - Competencia social y ciudadana. - Competencia cultural y artística. - Competencia para aprender a aprender. - Autonomía e iniciativa personal. 	<p><u>Básicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación lingüística. - Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. <p><u>Transversales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia digital. - Aprender a aprender. - Competencias sociales y cívicas. - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. - Conciencia y expresiones culturales.

Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1513/2007 y RD 126/2014.

La nueva ley propone, además, una serie de elementos transversales que deberán ser trabajados en todas las áreas (LOMCE, art. 18.6):

- La comprensión lectora
- La expresión oral y escrita
- La comunicación audiovisual
- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- El emprendimiento
- La educación cívica y constitucional

Además, en la etapa de Educación Primaria las Administraciones educativas promoverán el desarrollo de distintos elementos transversales que impulsen el desarrollo de los valores de igualdad entre hombres y mujeres, la prevención y resolución pacífica de conflictos, el desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial, el desarrollo sostenible y el medio ambiente, la actividad física y la dieta equilibrada y la educación y seguridad vial.

La etapa de Educación Primaria deberá regirse por los siguientes principios pedagógicos introducidos por la LOE en su artículo 19 y modificados por la LOMCE, tal y como se señala en la tabla 4.5.

Tabla 4.5. Principios pedagógicos dispuestos para la etapa de Educación Primaria por la LOE y LOMCE

Principios Pedagógicos	
LOE, art.19	LOMCE, art.19
<ul style="list-style-type: none"> - Atención a la diversidad del alumnado, prevención de dificultades de aprendizaje y creación de mecanismos de refuerzo adecuados para afrontar tales dificultades. - Desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y la educación en valores. - Dedicación de un tiempo diario a la lectura en el aula, como medio para fomentar un adecuado hábito lector en el alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a la diversidad del alumnado, prevención de dificultades de aprendizaje y creación de mecanismos de refuerzo adecuados para afrontar tales dificultades. - Dedicación de un tiempo diario a la lectura en el aula, como medio para fomentar un adecuado hábito lector en el alumno. - La lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones de la LOE y LOMCE.

Para todas las etapas de educación obligatoria y postobligatoria, los aspectos metodológicos vienen definidos por la Ley, pero corresponde a los centros el desarrollo tanto del currículo como de la metodología que se propone llevar a cabo a través del Proyecto Curricular de Centro y de las

Programaciones Generales de Aula. El Proyecto Educativo de Centro es el documento que da entidad a cada centro y en él se establecen los valores, los objetivos y las prioridades de actuación de cada escuela. Dicho Proyecto es realizado por el equipo directivo a partir de las propuestas del Claustro y aprobado por el Consejo Escolar.

Por último, la evaluación en esta etapa se contempla como un proceso continuo y global que tiene en cuenta el progreso del alumnado en todas las áreas. Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa son los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables introducidos por la LOMCE. Los maestros no solo evalúan los aprendizajes del alumnado sino también los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Para ello, con la entrada en vigor de la nueva ley, deberán establecer indicadores de logro en las programaciones docentes (art.12 del RD 126/2014).

Los tutores informan de forma regular a los padres sobre los progresos de sus hijos, a través de una evaluación continua que llevan a cabo en el aula. Al finalizar cada ciclo educativo con la LOE y cada curso escolar con la LOMCE, el profesor tutor del alumnado, teniendo en cuenta su proceso de evaluación y los criterios de promoción, decide junto con el resto del profesorado la promoción de sus alumnos. Si el alumno no cumple los requisitos de promoción deberá permanecer un año más en ese curso con un plan específico de refuerzo o apoyo, pudiéndose tomar esta medida solamente una vez a lo largo de la escolaridad del alumno en la etapa de Educación Primaria.

Además de las evaluaciones regulares, la LOMCE (art.20) dispone que todos los centros deberán realizar una evaluación individualizada a todos los alumnos al finalizar el tercer curso de Educación Primaria en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Esta evaluación tendrá carácter diagnóstico y aunque será diseñada por la Administración, serán los propios centros los encargados de aplicarla.

Por otro lado, la LOE establecía en su artículo 21, la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas al concluir el segundo ciclo de Educación Primaria. Esta prueba era competencia de las Administraciones Educativas y tenía carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias. La LOMCE, mediante su artículo 21 elimina esta prueba de diagnóstico, pero dispone la realización de una evaluación individualizada de todos los alumnos al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa. Los criterios de evaluación y las características de generales serán establecidos por el Gobierno central. El nivel alcanzado por el alumno constará en un informe que será entregado a las familias y que tendrá

carácter informativo y orientador. En función de los resultados obtenidos en estas pruebas, las Administraciones educativas pueden establecer planes específicos de mejora para los centros.

Finalmente, en cuanto a la distribución de la carga horaria, con la LOE el Estado fija unos horarios mínimos a partir de los cuales las diferentes Comunidades Autónomas deciden los horarios finales para cada ciclo y área para su región, distribuidos en 25 sesiones semanales de 55 minutos cada una. En el horario escolar de las enseñanzas mínimas se recogen un total de 1.085 horas por ciclo para el primer y segundo ciclo y un total de 1.100 para el tercer ciclo (Real Decreto 1513/2006, anexo III). A partir de la implantación de la LOMCE, corresponde a las Administraciones educativas fijar el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas troncales y el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica. Finalmente, dentro de estos marcos legales, los centros podrán determinar la carga horaria correspondiente a las distintas asignaturas.

La etapa de Educación Secundaria comprende:

- La Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional Básica
- La Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato y Formación Profesional
- Las Enseñanzas de Régimen Especial.

La **Educación Secundaria Obligatoria** (ESO) es gratuita y obligatoria para todos los alumnos, tiene cuatro años de duración. Se cursa generalmente entre los 12 y los 16 años y junto con la Educación Primaria constituye la etapa educativa obligatoria del sistema educativo español.

A partir de la entrada en vigor de la LOMCE, esta etapa se organiza en materias y comprende dos ciclos: el primero abarca los tres primeros cursos escolares y el segundo comprende el último curso escolar. Este último ciclo tiene un carácter fundamentalmente propedéutico (LOMCE, art. 23 bis). Hasta su entrada en vigor, esta etapa se estructura en dos ciclos de dos cursos cada uno.

La finalidad de la Educación Secundaria es “lograr que el alumnado adquiriera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en él hábitos de estudio y de trabajo; prepararle para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarle para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadano” (LOE/LOMCE, art. 22.2).

Asimismo define los objetivos generales:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua co-oficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Conocer el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

(LOE/LOMCE, art. 23)

El currículo de Educación Secundaria se estructura en torno a distintas materias para las que se definen los objetivos didácticos, las competencias básicas, los contenidos, criterios de evaluación por

ciclo y metodología en el caso de la LOE³³⁶. Las concreciones curriculares para esta etapa en el momento actual no se han publicado, aunque según el artículo 6 de la LOMCE, se incorporarán los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

La LOMCE mantiene la división en materias troncales, específicas y de libre asignación autonómica, citada en este trabajo para la etapa de Educación Primaria. Además dispone que durante el primer curso, se podrán agrupar estas materias en ámbitos de conocimiento con el fin de facilitar el tránsito del alumnado de una etapa a otra.

La tabla 4.6 muestra las materias a cursar para esta etapa según la LOE y la tabla 2.3.7 señala estas materias en función de la nueva ley educativa LOMCE.

Tabla 4.6. Materias a cursar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria según la LOE

Materias a cursar en ESO según la LOE	
Cursos 1º, 2º y 3º (LOE, art. 24)	Curso 4º (LOE, art.25)
Obligatorias	
<p>En todos los cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciencias de la Naturaleza. En el tercer curso se puede desdoblar en: <ul style="list-style-type: none"> Biología y Geología. Física y Química. - Educación Física - Ciencias Sociales, Geografía e Historia. - Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. - Lengua Extranjera. - Matemáticas. - Las administraciones pueden incluir una segunda Lengua Extranjera. <p>En alguno de los cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Plástica y Visual. - Música. - Tecnología. <p>En uno de los cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación para la Ciudadanía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Física. - Educación Ético-Cívica. - Ciencias Sociales, Geografía e Historia. - Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. - Matemáticas. - Primera Lengua Extranjera. <p>Tres materias a elegir entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biología y Geología. - Educación Plástica y Visual. - Física y Química. - Informática. - Latín. - Música. - Segunda Lengua Extranjera. - Tecnología.
Optativas	
<p>La oferta debe incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una segunda Lengua Extranjera. - Cultura Clásica. 	<p>Una o más materias de acuerdo con el marco que establezcan las Administraciones educativas.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones de la LOE.

³³⁶ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 4.7. Materias a cursar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria según la LOMCE

Materias a cursar en ESO según la LOMCE			
Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE, art.24)		Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE, art.25)	
Cursos 1º y 2º	Curso 3º	Enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato	Enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional
Bloque de asignaturas troncales			
<ul style="list-style-type: none">- Biología y Geología en primer curso.- Física y Química en segundo curso.- Geografía e Historia en ambos cursos.- Lengua Castellana y Literatura en ambos cursos.- Matemáticas en ambos cursos.- Primera Lengua Extranjera en ambos cursos.	<ul style="list-style-type: none">- Biología y Geología.- Física y Química.- Geografía e Historia.- Lengua Castellana y Literatura.- Primera Lengua Extranjera. <p>Como materia de opción a elegir:</p> <ul style="list-style-type: none">- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas	<ul style="list-style-type: none">- Geografía e Historia.- Lengua Castellana y Literatura.- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas.- Primera Lengua Extranjera. <p>Al menos dos materias de opción de las siguientes a elegir:</p> <ul style="list-style-type: none">- Biología y Geología- Economía- Física y Química- Latín	<ul style="list-style-type: none">- Geografía e Historia.- Lengua Castellana y Literatura.- Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.- Primera Lengua Extranjera. <p>Al menos dos materias de opción de las siguientes a elegir:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional- Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial- Tecnología
Bloque de asignaturas específicas			
<ul style="list-style-type: none">- Educación Física.- Religión, o Valores Éticos, a elección de las familias. <p>En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y, máximo de cuatro, de las siguientes materias que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Cultura Clásica- Educación Plástica, Visual y Audiovisual- Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial- Música- Segunda Lengua Extranjera- Tecnología- Religión- Valores Éticos (estas dos últimas opciones, si no se han escogido anteriormente)	<ul style="list-style-type: none">- Educación Física.- Religión, o Valores Éticos, a elección de las familias. <p>En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro de las siguientes materias:</p> <ul style="list-style-type: none">- Artes Escénicas y Danza- Cultura Científica- Cultura Clásica- Educación Plástica, Visual y Audiovisual- Filosofía- Música- Segunda Lengua Extranjera- Tecnologías de la Información y la Comunicación- Religión- Valores Éticos (estas dos últimas opciones, si no se han escogido anteriormente)- Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno.		
Bloque de asignaturas de libre configuración autonómica			
<ul style="list-style-type: none">- Lengua Cooficial y Literatura- Otras		<ul style="list-style-type: none">- Lengua Cooficial y Literatura- Otras	

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones de la LOMCE.

La LOE en su artículo 26, introduce los siguientes principios pedagógicos que guiarán la práctica docente a lo largo de esta etapa:

- Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.
- Se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.
- Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos.
- Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.
- Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

La LOMCE mantiene estos principios y añade, además:

- En el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y expresión oral.
- Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas (LOMCE, art. 17).

La evaluación en esta etapa es un proceso formativo, continuo y global, en el que tanto el profesor como el alumnado adaptan su práctica educativa. La evaluación del alumnado se lleva a cabo teniendo en cuenta los elementos del currículo, utilizando como guía los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, introducidos por la LOMCE que establece el currículo.

Las familias reciben regularmente información sobre el grado de consecución de los objetivos en las distintas materias. Con la entrada en vigor de la LOMCE, al finalizar cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria se les entregará, además, un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta del itinerario más adecuado a seguir, por ejemplo, la

incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica.

La LOE (art.29) establecía la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos al finalizar el segundo curso de esta etapa. Esta prueba tiene carácter formativo y orientado para los centros e informativo para las familias. Con la nueva ley educativa, esta prueba se elimina.

Las decisiones sobre la promoción del alumnado son adoptadas por el conjunto del profesorado en función del grado de adquisición de los objetivos y de las competencias básicas. Los alumnos promocionan de curso cuando han superado todas las materias cursadas o tienen una evaluación negativa en dos materias como máximo, si no, repetirán curso. Con la entrada en vigor de la LOMCE, los alumnos repetirán curso también cuando tengan una evaluación negativa en Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas de forma simultánea. Asimismo, esta ley dispone que de forma excepcional, podrá autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa cuando

El equipo docente considere que la naturaleza de las materias con evaluación negativa no impide al alumno o alumna seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que la promoción beneficiará su evolución académica, y que se apliquen al alumno o alumna las medidas de atención educativa. (LOMCE, art.28).

Los alumnos podrán repetir curso como máximo dos veces dentro de esta etapa y solamente podrán repetir el mismo curso una sola vez.

Para aquellos alumnos que no han podido promocionar a lo largo de la etapa, habiendo repetido ya una vez en la misma, la LOE (art. 27) establece la posibilidad de cursar programas de diversificación curricular, donde se diseñará una metodología y unos contenidos específicos encaminados a la consecución de los objetivos de la etapa. La LOMCE los sustituye por programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, programas que se pueden cursar a partir del segundo curso, siempre que el alumno ya haya repetido en cualquiera de las dos etapas y manifieste dificultades para promocionar al curso siguiente. En estos programas se utilizará una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferentes a las establecidas con carácter general, con la finalidad de que los alumnos puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria (art.27).

Al finalizar satisfactoriamente esta etapa, los alumnos obtienen el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que les permite el acceso a la formación postobligatoria. Con la entrada en vigor de la LOMCE, para obtener este título, los alumnos deben realizar una evaluación individualizada por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas, en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias

correspondientes en relación con todas las materias generales (excepto Biología y Geología y Física y Química) y dos de las materias opcionales del bloque de asignaturas troncales cursadas durante el último curso y una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea Educación Física, Religión o Valores Éticos. Asimismo, esta prueba también determinará el itinerario de Educación Secundaria postobligatoria a seguir, ya que dependerá de la opción de examen que hayan elegido: enseñanzas académicas, enseñanzas aplicadas o ambas.

En cuanto a la distribución de la carga horaria, con la LOE el Estado fija unos horarios mínimos a partir de los cuales las diferentes Comunidades Autónomas deciden los horarios finales para cada ciclo y área para su región, distribuidos en 30 sesiones semanales de 55 minutos cada una. En el horario escolar de las enseñanzas mínimas se recogen un total de 2.155 horas para los tres primeros cursos y 720 horas para el último curso (RD 1631/2006, anexo III). Tal y como ocurre para la etapa de Educación Primaria, a partir de la implantación de la LOMCE, le corresponde a las Administraciones educativas fijar el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas troncales y el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica. Finalmente, dentro de estos marcos legales, los centros podrán determinar la carga horaria correspondiente a las distintas asignaturas.

Hasta la fecha, con la LOE, se habían puesto en marcha los Programas de Cualificación Profesional Inicial destinados a alumnos mayores de 16 años que no hubieran obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de estos programas era

Que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno del catálogo nacional de profesiones (...) y que tengan posibilidades de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas. (LOE, art.30).

Incluían tres tipos de módulos: uno específico referido a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado; otro formativo de carácter general, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral y un módulo de carácter voluntario para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La organización de estos programas correspondía a las Administraciones Educativas. Con la LOMCE estos programas han sido sustituidos por los ciclos formativos de Formación Profesional Básica.

La **Formación Profesional Básica** forma parte de las enseñanzas de Formación Profesional (que comprende la Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior) del sistema educativo y responde a un perfil profesional enfocado a la formación que permita el desempeño cualificado de diversas profesiones, tal y como se ha referido anteriormente, engloba los citados

programas de cualificación profesional existentes con la LOE. Está dirigida a los alumnos que hayan cursado el primer de ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y que no estén en condiciones de promocionar a 4º, aunque se pueden contemplar excepciones para determinados alumnos que se encuentren en el segundo curso de esta etapa. Este alumnado podrá acceder una vez cumplidos los 15 y sin superar los 17 años de edad, siempre y cuando que se refleje la propuesta en el consejo orientador. No obstante, las Administraciones educativas podrán establecer criterios de admisión, según la oferta de plazas existente. Su duración es de dos cursos académicos a tiempo completo.

La finalidad de la Formación Profesional difiere con la puesta en marcha de la nueva legislación, tal y como se puede apreciar en la tabla 4.8.

Tabla 4.8. Finalidad de la Formación Profesional dispuesta por la LOE y la LOMCE

Finalidad de la Formación Profesional	
LOE	LOMCE
“Preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática y al aprendizaje permanente.”	“Preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, y permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida.”

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones de la LOE y la LOMCE.

Se plantea los siguientes objetivos que aparecen reflejados en la tabla 4.9 según las disposiciones legales prescritas por la LOE³³⁷ y la LOMCE:

³³⁷ El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo rige la ordenación de Formación Profesional. Hasta la fecha actual solo se han publicado las concreciones curriculares de para la Formación Profesional Básica de la LOMCE.

Tabla 4.9. Objetivos de la Formación Profesional dispuestos por la LOE y la LOMCE

LOE (art. 40)	LOMCE (art. 40)
<p>a) Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.</p> <p>b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.</p> <p>c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.</p> <p>Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.</p> <p>d) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.</p> <p>e) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.</p> <p>f) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.</p>	<p>a) Desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional.</p> <p>b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.</p> <p>c) Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.</p> <p>d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.</p> <p>e) Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.</p> <p>f) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.</p> <p>g) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.</p> <p>h) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.</p> <p>i) Preparar al alumnado para su progresión en el sistema educativo.</p> <p>j) Conocer y prevenir los riesgos medioambientales.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones de la LOE y la LOMCE.

Los ciclos formativos de Formación Profesional Básica³³⁸ contribuirán, además, a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente. Incluyen módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, módulos de formación en centros de trabajo y módulos asociados a unos bloques comunes que garantizan la adquisición de competencias del aprendizaje permanente (RD 127/1214, art.9). Estos últimos tienen como referencia el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de las materias que engloban, se distinguen:

- Módulo de Comunicación y Sociedad I y Módulo de Comunicación y Sociedad II
- Módulo de Ciencias Aplicadas I y Ciencias Aplicadas II

Estos módulos están constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas cuyo objeto es la adquisición de las competencias profesionales, personales y sociales y de las competencias del

³³⁸ Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

aprendizaje permanente a lo largo de la vida (RD 127/1214, art.4). Las Administraciones educativas son las encargadas de establecer el currículo conforme a la legislación.

El alumno o la alumna que supere un ciclo de Formación Profesional Básica obtiene el título Profesional Básico correspondiente a las enseñanzas cursadas, con valor académico y profesional. Además, el título permite al estudiante presentarse a la Formación Profesional de Grado Medio y a la prueba de evaluación final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

La *Educación Secundaria Postobligatoria* puede cursarse a través de Bachillerato, ciclos de Formación Profesional de Grado Medio y Enseñanzas de Régimen Especial.

Bachillerato es la rama académica y comprende dos cursos de duración. Su finalidad es “proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, así como conocimientos y destrezas que le permita progresar en su desarrollo personal y social e incorporarse a la vida activa y a la Educación Superior” (LOE y LOMCE, art.32).

Esta etapa contribuirá a desarrollar en el alumnado los siguientes objetivos (LOE y LOMCE, art.33):

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Se desarrolla en modalidades diferentes con el fin de ofrecer una preparación especializada acorde con las perspectivas de formación e intereses del alumnado. Con el cambio de legislación estas modalidades han variado como se puede observar en la tabla 4.10.

Tabla 4.10. Modalidades de Bachillerato dispuestas por la LOE y la LOMCE

Modalidades de Bachillerato	
LOE (art.34)	LOMCE (art.34)
<ul style="list-style-type: none"> - Artes - Ciencia y Tecnología - Humanidades y Ciencias Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias - Humanidades y Ciencias Sociales - Artes

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones de la LOE y la LOMCE.

Hasta la entrada en vigor de la LOMCE, las distintas modalidades podían organizarse en vías diferentes que facilitarían la especialización de los alumnos. Cada modalidad se organizaba en materias comunes, materias de modalidad y materias optativas³³⁹, la ordenación de estas últimas corresponde a las Administraciones educativas y su concreción a los centros. Con la nueva legislación

³³⁹ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

estas modalidades se ordenan en bloques de asignaturas en los que se mantiene la estructura de asignaturas troncales, específicas y de libre asignación autonómica. Cada uno de estos bloques engloba distintas materias tanto generales como de opción dependiendo de la modalidad de Bachillerato cursada. La ley dispone que para orientar al alumnado en la elección de las materias troncales de opción, las Administraciones educativas y los centros pueden elaborar itinerarios.

El currículo, según la LOE, describe los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de estas enseñanzas. Actualmente, aún no se han publicado los aspectos básicos que constituyen la enseñanza de Bachillerato según la nueva legislación.

La enseñanza de Bachillerato se ha de guiar en torno a los siguientes principios pedagógicos (LOE, art.35):

- Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.
- Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

A los que la LOMCE (art, 35) añade:

- En la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo.

En cuanto a la distribución de la carga horaria, con la LOE el Estado fija unos horarios mínimos a partir de los cuales las diferentes Comunidades Autónomas deciden los horarios finales para cada ciclo y área para su región, distribuidos generalmente en 30 sesiones semanales de 55 minutos cada una. En el horario escolar de las enseñanzas mínimas se recogen un total de 1.275 horas repartidas entre los dos cursos (RD 1467/2007, anexo II). Con la implantación de la LOMCE, tal y como se viene refiriendo desde el principio de este documento, le corresponde a las Administraciones educativas fijar el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas troncales y el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica. Finalmente, dentro de estos marcos legales, los centros podrán determinar la carga horaria correspondiente a las distintas asignaturas.

La evaluación de Bachillerato se contempla como un proceso continuo y diferenciado según las distintas materias. Se informa regularmente al alumnado y a las familias del progreso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los alumnos promocionan al siguiente curso siempre y cuando hayan superado con éxito las materias cursadas o tengan una evaluación negativa en dos materias, materias que deberán recuperar durante el siguiente curso con apoyo de un plan organizado por el centro con actividades de recuperación. En caso de no promocionar, los alumnos podrán repetir cada uno de los cursos de Bachillerato una sola vez y no podrán permanecer cursando bachillerato en régimen ordinario más de cuatro años.

Con la LOE, los alumnos que hubieran superado con éxito los dos cursos que comprenden el Bachillerato obtenían el título de Bachiller, que da acceso a las distintas enseñanzas de Educación Superior. Con la LOMCE, los alumnos deben, además, superar una evaluación individualizada al finalizar en la que se comprobará el logro de los objetivos de esta etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con todas las materias troncales generales realizadas durante el segundo curso, dos materias troncales de opción y una materia específica, cursadas en cualquiera de los dos cursos. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte será el encargado de diseñar y de establecer los contenidos, criterios de evaluación y las características de esta prueba.

Hasta la entrada en vigor de la LOMCE, el acceso a la Universidad requería, junto con las calificaciones obtenidas en Bachillerato, la superación la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), un examen de acceso que todos los alumnos debían realizar y que versaba sobre las materias cursadas durante el segundo año. Esta prueba constaba de dos fases: una fase general y obligatoria para acceder a los estudios superiores, y una fase específica voluntaria, que permitirá a los alumnos subir la calificación obtenida en la fase general³⁴⁰. El Gobierno era el encargado de establecer las características generales de esta prueba.

Con la nueva ley, las Universidades podrán determinar la admisión a las enseñanzas universitarias exclusivamente por el criterio de la calificación final obtenida en el Bachillerato, que se compone en un 60% de la media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias cursadas y en un 40% de la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato; asimismo, también podrán fijar procedimientos de admisión y, de forma excepcional, podrán establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o competencias.

La **Formación Profesional de Grado Medio** constituye la rama profesional, su duración varía dependiendo de los ciclos formativos. Forma parte de las enseñanzas de Formación Profesional cuya finalidad y objetivos se han descrito anteriormente en este trabajo. No obstante, cabe añadir que los Ciclos Formativos de Grado Medio contribuyen, además, a

³⁴⁰ Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Ampliar las competencias de la enseñanza básica adaptándolas a un campo o sector profesional que permita al alumnado el aprendizaje a lo largo de la vida, a progresar en el sistema educativo, y a incorporarse a la vida activa con responsabilidad y autonomía. (LOMCE, art.40).

Los Ciclos Formativos de Grado Medio suponen la continuación de la etapa de Formación Profesional Básica, no obstante, se puede acceder a ella desde la titulación de Bachiller, universitaria o de Técnico o siempre que se cumplan los requisitos establecidos para tal fin. Hasta la entrada en vigor de la LOMCE, esta etapa constituía el primer nivel de la rama de Formación Profesional, lo que suponía que el alumnado podía acceder a ella al estar en posesión del título de Educación Secundaria Obligatoria o a través de una prueba de acceso con la exención de algunas partes, los alumnos que habían cursado los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Como ya se ha referido anteriormente, las Administraciones educativas son las encargadas de programar la oferta educativa de las enseñanzas de Formación Profesional.

Los Ciclos Formativos de Grado Medio incluyen una fase de formación práctica en centros de trabajo, además, promoverán la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos del ámbito profesional, así como los de las materias instrumentales, y garantizará que el alumnado adquiera y amplíe las competencias necesarias para su desarrollo profesional, personal y social (LOMCE, art.42). Las materias se organizan en módulos profesionales³⁴¹. La superación de estas materias conllevará la obtención del título de Técnico de la correspondiente profesión, y además, capacitará para la obtención del título de Bachillerato, mediante la superación de la prueba de evaluación final de esta etapa.

Asimismo, esta nueva ley regula la Formación Profesional dual que combina el aprendizaje en el aula con las prácticas en empresas, esta formación se desarrolla con corresponsabilidad con estas empresas y tiene por objeto “la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo” (LOMCE, art. 42 bis).

Las *Enseñanzas de Régimen Especial*, a las que pertenecen las enseñanzas artísticas profesionales de Música³⁴² y Danza³⁴³, las Enseñanzas Artísticas de Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño³⁴⁴ y las Enseñanzas Deportivas³⁴⁵ de Grado Medio. Dentro de la consideración de Enseñanzas

³⁴¹ Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

³⁴² Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³⁴³ Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³⁴⁴ Real Decreto 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de Artes Plásticas y Diseño.

³⁴⁵ 25 Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial.

de Régimen Especial entran también las enseñanzas de idiomas³⁴⁶ que aunque no forman parte de la Educación Secundaria, se pueden iniciar a partir de los 16 años (o excepcionalmente a los 14). En cualquiera de las ramas de estas dos últimas modalidades de Educación Secundaria los alumnos deben pagar tasas de matrícula. No obstante, éstas son muy inferiores al coste real que suponen estas enseñanzas. Cada rama posee su propio currículo al que debe ser concretado por los institutos de Educación Secundaria.

Por último, la *Educación Superior* que comprende:

- La *Enseñanza Universitaria*³⁴⁷ que constituye la formación superior en disciplinas académicas. Incluye la titulación de Grado, tras haber cursado satisfactoriamente un programa universitario de cuatro años de duración (como mínimo 240 créditos) y la de postgrado Máster, de uno o dos años de duración (entre 60 y 120 créditos) por la que se puede acceder al título de Doctor tras la realización de una tesis doctoral.
- Las *Enseñanzas Artísticas Superiores*, entre ellas se encuentran los estudios superiores de Música y de Danza, las enseñanzas de Arte Dramático, las enseñanzas de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, los estudios superiores de Diseño; y los estudios superiores de Artes Plásticas.
- La *Formación Profesional de Grado Superior* cuyo objetivo principal es dotar de capacidades al alumnado para ejercer de forma cualificada las distintas profesiones. Tiene un nivel postsecundario no universitario y da acceso al título de Técnico Superior en la profesión estudiada.
- Las *Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior*.
- Las *Enseñanzas Deportivas de Grado Superior* cuya finalidad es la formación técnica para el desarrollo profesional de la especialidad deportiva elegida.

España ha establecido las siguientes prioridades relacionadas con la modernización y flexibilización del sistema educativo, de acuerdo con el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en Educación y Formación y la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Eurydice, 2014):

- Mejorar la eficiencia del gasto en educación, mejorando el rendimiento de los recursos humanos, el ajuste de los precios públicos al coste real de la enseñanza y la racionalización de la oferta educativa.

³⁴⁶ Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³⁴⁷ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. - Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

- Establecer nuevos criterios en el sistema de becas y ayudas en la educación post-obligatoria y universitaria.
- Elevar el rendimiento de los sistemas de educación y formación y los niveles globales de competencias.
- Garantizar una atención personalizada a los estudiantes.
- Reducir el abandono prematuro mediante la reforma de la educación obligatoria y postobligatoria.
- Aumentar el número de jóvenes que, una vez que han terminado con éxito la Educación Secundaria Obligatoria, continúan estudiando Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio.
- Aumentar el atractivo y pertinencia de la Formación Profesional del sistema educativo.
- Establecer una nueva Formación Profesional Básica, asegurando que los estudiantes que abandonan la enseñanza obligatoria sin certificado obtengan una calificación profesional.
- Establecer puentes entre itinerarios de formación.
- Mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Continuar mejorando las tasas de matrícula de educación superior, tanto en la universidad como en la Formación Profesional.
- La reforma y la mejora de la calidad y la eficiencia del sistema universitario español así como aumentar el número de estudiantes y profesores extranjeros.
- Implementación de la formación profesional dual en el sistema educativo.
- Fomentar la realización de períodos de formación de los profesores de formación profesional y del módulo de prácticas en otras Comunidades Autónomas o países de la Unión Europea.
- Elaborar e implementar el Plan de Aprendizaje Permanente.
- Aumentar los porcentajes actuales de participación en el aprendizaje permanente, llegando a un 15% de los adultos.
- Fortalecer los vínculos entre las instituciones de Educación Superior, los contratantes y el mercado laboral, con el fin de adaptar los programas de estudio a las necesidades del mercado laboral.
- Fomentar la empleabilidad de los jóvenes mediante la educación, la formación, el aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de información y comunicación.
- Fomentar la movilidad a través de becas y ayudas.

4.2.3. Indicadores de resultados

Este apartado revisa la participación de España en las distintas pruebas de evaluación internacionales llevadas a cabo por los diferentes organismos europeos. Concretamente se revisan los resultados obtenidos por los estudiantes españoles en las pruebas de evaluación PISA, puestas en marcha por la OCDE y en las pruebas PIRLS y TIMSS, elaboradas por la IEA.

Si bien España ha participado en este tipo de estudios prácticamente desde su aparición, lo cierto es que en lo que respecta a las pruebas PIRLS y TIMSS esta participación ha sido muy irregular.

Fue en 1991 cuando por primera vez se midió la capacidad de comprensión lectora de los alumnos españoles de 4º de Educación General Básica (EGB), lo que hoy en día se conoce como Educación Primaria, a través de la prueba *Reading Literacy Study* que la IEA elaboró. Tras este primer momento, en 1995, los estudiantes de 7º y 8º de EGB, equivalente a los actuales 2º y 3º de ESO, evaluaron sus conocimientos de matemáticas y ciencias a través de la pruebas TIMSS. Desde aquella época, España no volvió a participar en estas evaluaciones, hasta el año 2004 que comenzó su participación en PIRLS mediante la aplicación de estudio piloto que le permitió tomar parte en la segunda edición de esta evaluación, llevada a cabo en 2006. Por lo que respecta al estudio de los conocimientos en matemáticas y ciencias, los estudiantes españoles no volvieron a participar hasta su última edición, en 2011, excepto los alumnos del País Vasco que tomaron parte en las ediciones de 2003 y 2007.

No sucede lo mismo con la evaluación PISA, para la que España ha formado parte de su muestra desde su primera edición, en el año 2000.

Los datos de los estudios mencionados reflejan un bajo rendimiento del alumnado español en las tres áreas evaluadas. España se sitúa en la mitad inferior de la lista de los países participantes, excepto en las habilidades relacionadas con las ciencias y la comprensión lectora de última edición de PISA, que se mantiene rozando la mitad, aunque siempre por debajo de la media de la OCDE. Los países que encabezan las primeras posiciones en el ranking en la última edición aventajan a España al menos en 50 puntos. Las diferencias más grandes se dan para el área de matemáticas. A pesar de las dificultades existentes, la última edición del estudio PISA muestra un leve repunte de las puntuaciones del alumnado español con respecto a su edición anterior, principalmente en el área de ciencias, donde los alumnos españoles obtienen las puntuaciones más altas. Los resultados obtenidos en comprensión lectora manifiestan una cierta estabilidad en el desarrollo de esta capacidad, principalmente, si se tienen en cuenta las puntuaciones de las dos ediciones de PIRLS en las que España ha participado.

En la tabla 4.11 se muestran las puntuaciones obtenidas por España en los distintos estudios internacionales a lo largo de las últimas décadas. Los promedios globales se expresan en una escala con rango de 0 a 1.000, con una referencia central de 500 puntos y una desviación típica de 100, que permanece estable a lo largo de los diferentes ciclos de cada estudio (MECD, 2013b; 2013c).

Tabla 4.11. Resultados de los estudiantes españoles en las distintas ediciones de los estudios TIMSS, PIRLS y PISA.

		MATEMÁTICAS		CIENCIAS		COMPRESIÓN LECTORA	
		Puntuación	Posición	Puntuación	Posición	Puntuación	Posición
TIMSS 1995	4	-	-	-	-		
	8	487	31° (41)	517	27° (41)		
TIMSS 1999	4	-	-	-	-		
	8	-	-	-	-		
TIMSS 2003	4	-	-	-	-		
	8	-	-	-	-		
TIMSS 2007	4	-	-	-	-		
	8	-	-	-	-		
TIMSS 2011	4	482	32° (50)	505	28° (50)		
	8	-	-	-	-		
PIRLS 2001						-	-
PIRLS 2006						513	25° (40)
PIRLS 2011						513	30° (45)
PISA 2000		476	23° (31)	491	19° (31)	493	18° (31)
PISA 2003		485	26° (41)	487	26° (41)	481	26° (41)
PISA 2006		480	32° (57)	488	31° (57)	461	35° (56)
PISA 2009		483	34° (65)	488	36° (65)	481	33° (65)
PISA 2012		484	33° (65)	496	29° (65)	488	31° (65)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE y Mullis et al. en las distintas ediciones de sus estudios.

Los resultados de estos estudios son complementarios, permiten evaluar el rendimiento del alumnado en distintas etapas educativas obligatorias, el análisis en profundidad de sus últimas ediciones arroja luz sobre el desempeño de los estudiantes españoles a lo largo de la educación obligatoria. Comenzaremos con un análisis de los resultados obtenidos por España en la última edición de los estudios PIRLS y TIMSS.

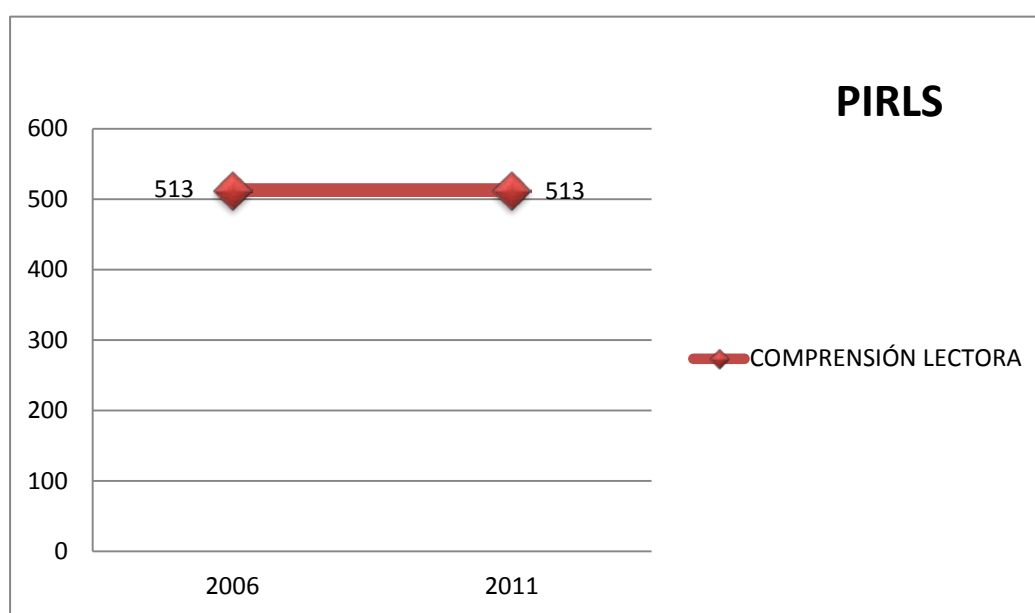
España se sitúa en el puesto 32 en Matemáticas, en el 28 en lo que respecta al conocimiento científico y ocupa la trigésima posición en lo referente a la habilidad de comprensión lectora.

El rendimiento educativo en España está por encima de la media internacional de referencia (500) en comprensión lectora y ciencias, aunque por debajo de las medias de los países participantes de la Unión Europea y de la OCDE. La distancia con la media OCDE, es mayor en Matemáticas (40 puntos), donde las puntuaciones alcanzadas son las más bajas. Esta distancia se reduce en lectura (25 puntos) y en ciencias (18 puntos), donde España obtiene la mejor puntuación con respecto a esta media (Véanse anexos 3.1–3.3).

Entre los países europeos, España aventaja a Noruega, Bélgica (Comunidad francesa), Rumanía y Malta en comprensión lectora y se sitúa casi 55 puntos por debajo de Rusia o Finlandia, que encabezan el ranking europeo de puntuaciones. Tal y como se ha adelantado, los peores resultados se obtienen en lo que respecta a la capacidad matemática, donde las puntuaciones son inferiores a la mayoría de los países del entorno. España junto con Rumanía y Polonia ocupa las últimas posiciones en el ranking europeo. El rendimiento del alumnado español mejora ligeramente en ciencias, donde se obtienen promedios parecidos a otros países del entorno como Bélgica (C. Flamenca). A pesar de que este rendimiento es ligeramente superior, existe una distancia de 65 puntos entre el desempeño de los alumnos españoles y de los alumnos finlandeses, que obtienen las mejores puntuaciones en este área.

Desde una perspectiva evolutiva, el rendimiento en comprensión lectora del alumnado español se ha mantenido estable en los cinco años transcurridos desde la penúltima edición de PIRLS, donde los alumnos españoles obtuvieron de media exactamente la misma puntuación que en esta última edición, tal y como se puede observar en la figura 4.1. Lamentablemente no existen datos sobre el rendimiento del alumnado español de 4º de Educación Primaria en otras ediciones de TIMSS, lo que impide el análisis de la tendencia de España en este estudio.

Figura 4.1. Evolución de los resultados españoles en las distintas ediciones de los estudios PIRLS



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2013c y Mullis et al, 2012a.

Como ya se ha referido en el capítulo holandés, TIMSS se organiza en torno a dos dimensiones distintas dentro de las que se evalúan unos dominios cognitivos. La tabla 4.12 muestra estos dominios y contenidos y refleja las puntuaciones obtenidas por el alumnado español en cada uno de ellos.

Tabla 4.12. Resultados obtenidos por el alumnado español en los distintos contenidos y destrezas evaluadas por TIMSS 2011

	TIMSS 2011			
	MATEMÁTICAS		CIENCIAS	
Dominios de contenido	Números	487	Ciencias de la vida	513
	Formas y mediciones geométricas	476	Ciencias físicas	497
	Representación de datos	479	Ciencias de la tierra	499
Dominios cognitivos	Conocer	482	Conocer	516
	Aplicar	483	Aplicar	499
	Razonar	483	Razonar	496

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2013c y Mullis et al., 2012b; 2012c.

Al analizar los resultados de matemáticas por dominios, se observa que la variabilidad entre las puntuaciones de los dominios de contenido y la puntuación global es pequeña. La menor diferencia con el promedio se da para el dominio de representación de datos. Los alumnos españoles obtienen sus mejores resultados en números, seguido de representación de datos y, por último, de formas y mediciones geométricas. No obstante, la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en los distintos dominios es solamente de 11 puntos.

En cuanto a ciencias, los alumnos españoles obtienen su mayor puntuación en el dominio de ciencias de la vida, que, tal y como se refirió en el capítulo holandés, es la tendencia habitual para la mayoría de los países (MECD, 2013c). Las puntuaciones obtenidas para los dominios de ciencias físicas y ciencias de la tierra difieren escasamente entre sí, a pesar de ello, los estudiantes muestran un rendimiento ligeramente superior en esta última. La variabilidad entre las puntuaciones de los tres dominios es mayor que en matemáticas (14 puntos). Sin embargo, solamente la puntuación obtenida en ciencias de la vida se aleja de la puntuación global final.

Asimismo, el estudio PIRLS evalúa dos propósitos de lectura que combina en dos dimensiones. La tabla 4.13 muestra los resultados obtenidos por el alumnado español en cada una de las dimensiones.

Tabla 4.13. Resultados holandeses en los distintos contenidos y destrezas evaluadas por PIRLS 2011

	PIRLS 2011	
Propósitos de lectura	Experiencia literaria	516
	Adquisición y uso de la información	512
Procesos de comprensión	Obtener información y hacer inferencias	516
	Interpretar, integrar y evaluar	516

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2013c y Mullis et al., 2012a.

En lo que respecta a la comprensión lectora, no existen diferencias significativas entre la puntuación global y la obtenida en cada propósito. Si bien, el alumnado español obtiene una puntuación ligeramente superior en las actividades que implican la lectura de textos literarios, lo cierto es que la distancia entre estas puntuaciones es realmente pequeña, ya que no supera los cuatro puntos. De igual modo, el análisis de los procesos de comprensión puestos en marcha en los dos propósitos de lectura tampoco revela diferencias significativas, aunque sí muestra un rendimiento ligeramente superior de los estudiantes españoles en la escala de obtener información y hacer inferencias.

La distribución del alumnado español por niveles de rendimiento en los estudios TIMSS y PIRLS se presenta en la tabla 4.14.

Tabla 4.14. Proporción de alumnado español que ha superado satisfactoriamente cada uno de los niveles de competencia establecidos por el IEA en lectura, matemáticas y ciencias en TIMSS-PIRLS 2011

	Muy bajo ≤400	Bajo 475-400	Intermedio 550-475	Alto 625-550	Avanzado ≤625
Lectura	6%	22%	41%	27%	6%
Matemáticas	13%	31%	39%	16%	13%
Ciencias	8%	25%	39%	24%	8%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2013c.

La mayoría de los estudiantes españoles se sitúan en el nivel intermedio de rendimiento en cualquiera de las tres áreas de conocimiento evaluadas. El alumnado que se sitúa en los niveles avanzados y superior es relativamente bajo con respecto a la media de la OCDE. Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que existe un amplio número de alumnado en el nivel muy bajo, principalmente en matemáticas, donde el porcentaje de estudiantes en esta circunstancia alcanza el 13%, lo que supone casi el doble del promedio de la OCDE. En matemáticas, además, España consigue situar a un 1% del alumnado en el nivel avanzado, el porcentaje más bajo de los países de la OCDE. Las diferencias entre niveles de rendimiento en ciencias son menores que en comprensión lectora o matemáticas.

En cuanto al rendimiento en función del género, tal y como sucede en la práctica mayoría de los países, las alumnas españolas muestran una habilidad levemente superior en comprensión lectora mientras que los alumnos españoles aventajan ligeramente a sus homólogos en ciencias y en matemáticas. En ningún caso estas diferencias son significativas, y mucho menos en el caso de la comprensión lectora donde el informe PIRLS señala a España como uno de los países donde las diferencias de género son prácticamente inexistentes (Mullis et al., 2012a), aunque estas diferencias

son superiores en lo que respecta a matemáticas principalmente y a ciencias como se puede observar en la tabla 4.15.

Tabla 4.15. Puntuaciones obtenidas por el alumnado español diferenciadas por género en lectura, matemáticas y ciencias en TIMSS-PIRLS 2011

	Comprensión lectora	Matemáticas	Ciencias
Chicos	511	488	510
Chicas	516	477	500

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2013c.

Según los resultados de la última edición del informe PISA (véanse anexos 3.4 - 3.6), el rendimiento de los alumnos españoles en matemáticas, ciencias y comprensión lectora se sitúa por debajo de la media de la OCDE y de la Unión Europea “a pesar de haber incrementado en un 35% el gasto en educación desde 2003 y de los numerosos esfuerzos de reforma a nivel estatal y regional” (OCDE, 2013), según señala la OCDE, en una de las notas escritas sobre nuestro país. Además, este rendimiento varía ampliamente dependiendo de la Comunidad Autónoma, ya que, tal y como apuntan los informes, “existen alrededor de 55 puntos de diferencia entre las comunidades españolas con un mayor y menor rendimiento educativo, el equivalente a casi un año y medio de escolarización” (OCDE, 2013), estas diferencias según el estudio, se deben en gran parte a diferencias socioeconómicas. Se detecta, además, un estancamiento en las puntuaciones españolas a lo largo de las distintas ediciones.

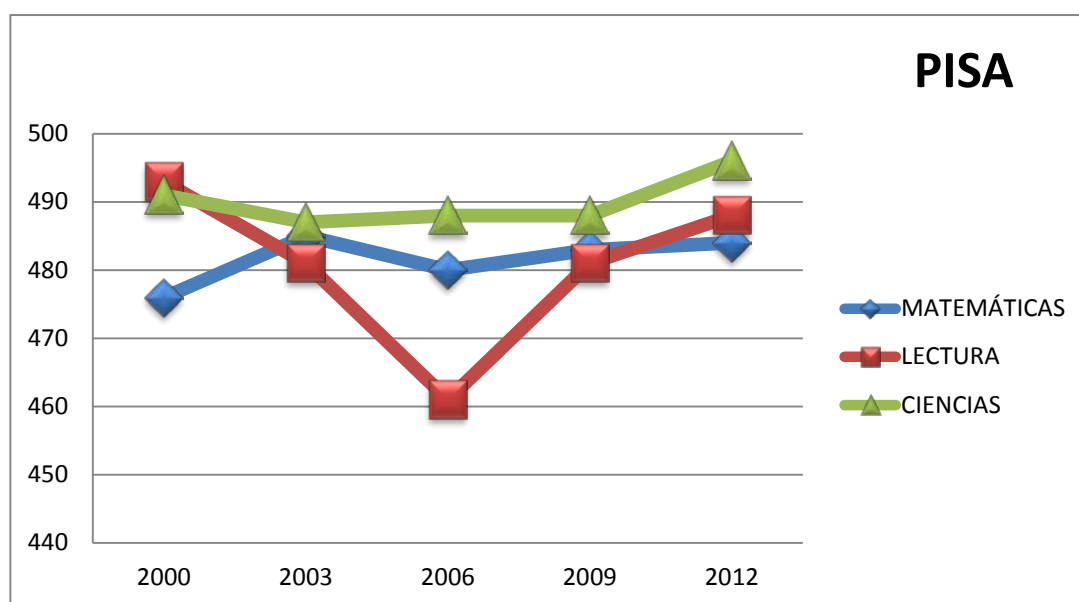
Tal y como sucedía en TIMSS 2011, España obtiene sus peores resultados en matemáticas, donde ocupa el puesto trigésimo tercero entre los 65 países evaluados, por debajo de países como Italia y Portugal, que en otras ediciones ha logrado superar. Con sus 484 puntos, se sitúa 10 puntos por debajo de la media de la OCDE y 5 por debajo de la media de la Unión Europea. El país con mejor desempeño, Corea del Sur, aventaja a España en 70 puntos. El rendimiento en matemáticas se ha mantenido estable desde 2003, edición en la que se mejoraron levemente los resultados obtenidos en PISA 2001. Sin embargo, un estudio en profundidad del área de matemáticas, tal y como corresponde a esta edición de PISA, pone de manifiesto que “si tenemos en cuenta los cambios demográficos que han ocurrido en este periodo, especialmente la mejora en el estatus socioeconómico de los alumnos, podemos observar que hay una tendencia negativa en el rendimiento de los alumnos en matemáticas” (OCDE, 2013).

Los alumnos españoles demuestran tener un mejor dominio del área de ciencias, donde con sus 496 puntos se sitúan entre los treinta mejores países. Su rendimiento en competencia científica ha mejorado ligeramente con respecto a las ediciones anteriores, no obstante, se sitúa 5 puntos por debajo

del de la media de la OCDE y 1 por debajo de la media de la Unión Europea. Los países con mejor rendimiento, Japón y Finlandia, aventajan a España en más de 50 puntos³⁴⁸.

España también obtiene resultados por debajo de la media de la OCDE y de la Unión Europea en lectura. Sus 488 puntos la llevan a ocupar el puesto trigésimo primero entre los 65 países evaluados, 12 puntos por debajo de la media de la OCDE, diferencia bastante significativa, y 1 punto por debajo de la media de la Unión Europea. Japón, el país con mayor puntuación, supera a España en 50 puntos. El rendimiento en lectura no ha variado desde la primera edición de este estudio, incluso ha disminuido ligeramente, aunque este cambio no es significativo. La figura 4.2 muestra la evolución de los resultados obtenidos por los estudiantes españoles en las distintas ediciones de PISA para las tres destrezas evaluadas³⁴⁹.

Figura 4.2. Evolución de los resultados de los alumnos españoles en las distintas ediciones de los estudios PISA



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD, 2013b y MECD, 2013d.

La mayoría del alumnado español se sitúa en el nivel 3 en las tres áreas de conocimiento evaluadas, tal y como muestra la tabla 4.16.

³⁴⁸ En esta clasificación no se han tenido en cuenta las distintas regiones de China participantes, aunque sí se cuentan como entidades participantes en la edición de PISA 2012.

³⁴⁹ A la hora de analizar los datos es importante tener en cuenta que la OCDE recomienda comparar los datos solamente entre aquellas ediciones en que coincide el área central de evaluación.

Tabla 4.16. Distribución del alumnado español de 15 años en los distintos niveles de rendimiento según su competencia en matemáticas, lectura y ciencias en PISA 2012

MATEMÁTICAS							
	≤ Nivel 1 ≤ 357	Nivel 1 357-420	Nivel 2 420-482	Nivel 3 482-544	Nivel 4 544-607	Nivel 5 607-669	Nivel 6 669 ≤
	8%	16%	25%	26%	18%	7%	1%
CIENCIAS							
	≤ Nivel 1 ≤ 335	Nivel 1 335-409	Nivel 2 409-484	Nivel 3 484-559	Nivel 4 559-633	Nivel 5 633-708	Nivel 6 708 ≤
	4%	12%	27%	33%	19%	4%	1%
LECTURA							
≤ Nivel 1b ≤ 262	Nivel 1b 262-335	Nivel 1a 335-407	Nivel 2 407-480	Nivel 3 480-553	Nivel 4 553-626	Nivel 5 626-698	Nivel 6 698 ≤
1%	4%	13%	26%	31%	19%	5%	1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD, 2013b y MECD, 2013d.

Más de un 15% de los alumnos encuentra dificultades en cualquiera de las tres áreas, especialmente en matemáticas, donde la proporción de alumnos que se encuentra en los niveles más bajos asciende a un 24%. Si bien, a pesar de ser una cifra alta, se sitúa cerca del porcentaje registrado en este nivel para la media de los países de la OCDE (23%). En el área de ciencias, la proporción de alumnos en los niveles bajos es menor que la del promedio de la OCDE (17%) y la UE (18%) mientras que en comprensión lectora la proporción de alumnado que no alcanza el nivel 2 es similar a los promedios de la OCDE y de la UE (18% y 19% respectivamente). Pocos estudiantes españoles se sitúan en los niveles de rendimiento superiores. El mayor porcentaje en este nivel se da en el área de matemáticas, donde alrededor de un 8% obtiene puntuaciones elevadas, sin embargo esta proporción está muy por debajo de la media de la OCDE (13%). Tal y como se puede deducir de todo lo anterior, España presenta una variabilidad de resultados relativamente baja en cualquiera de las tres áreas evaluadas, su nivel de homogeneidad en los resultados es superior al promedio de la OCDE.

Por último, en cuanto a los factores asociados al rendimiento, los chicos obtienen puntuaciones superiores en ciencias y en matemáticas, la diferencia entre las puntuaciones en esta última área se ha incrementado casi en un 50% en comparación con los datos registrados en 2003 (OECD, 2013b). Por el contrario, las alumnas puntúan significativamente más alto en lectura. Los estudiantes inmigrantes obtienen peores resultados que aquellos nacidos en el país en las tres áreas evaluadas. Estas diferencias son especialmente grandes para el área de matemáticas, aunque conviene aclarar que la proporción del alumnado inmigrante y las puntuaciones que este colectivo obtiene varían considerablemente de unas regiones a otras. Por otro lado, el nivel de estudios de los padres incide significativamente en el rendimiento. A pesar de ello, se comprueba que el alumnado español cuyos padres poseen un nivel educativo bajo obtienen puntuaciones más altas que el promedio de la OCDE y la UE; por el contrario, los alumnos cuyas familias han alcanzado niveles educativos más elevados, alcanzan resultados inferiores a los que cabría esperar teniendo en cuenta el promedio de la OCDE y UE. Asimismo, el rendimiento del alumnado es mayor cuanto mayor es la categoría laboral de las

familias. En cuanto al análisis de los factores económicos, los resultados españoles son inferiores a los que cabría esperar si se tiene en cuenta el PIB per cápita. La equidad en los resultados españoles que se viene registrando en ediciones anteriores ha empeorado en PISA 2012. Como ya se ha referido, los alumnos españoles con un nivel socioeconómico y cultural bajo alcanzan puntuaciones ligeramente superiores a las que cabría esperar según la media de la OCDE y de la UE. Este último dato sitúa al sistema educativo español como un sistema bastante equitativo, aunque quizá haya que tener en cuenta que éste “contribuye en mayor medida a mejorar el rendimiento académico de los alumnos procedentes de entornos sociales, económicos y culturales menos favorecidos” (MECD, 2013d, p.103). A pesar de estos datos, si se tiene en cuenta el denominado Índice de Desarrollo Educativo (Antonio Villar, 2013), el sistema educativo español no resulta excesivamente equitativo. Ahora bien, el análisis de este indicador revela una ligera mejoría con respecto a PISA 2009, pero con comportamientos diferenciados en los tres ámbitos de conocimiento y en las variables contempladas en este índice (rendimiento, equidad y calidad).

A la vista de los datos expuestos, se puede concluir que los resultados obtenidos en las distintas evaluaciones internacionales analizadas sitúan a España por debajo de los países de la OCDE. Estos resultados se mantienen estancados en el tiempo a pesar de “los esfuerzos que se están haciendo para dar respuesta al cambio cualitativo de los estudiantes, al reto de la sociedad del conocimiento y a la sedimentación de unas reformas estructurales y de contenido que nunca acaban” (Gairín et al., 2006, p.5). No solo se mantienen estancados, sino que, si se tiene en cuenta la mejora del estatus socioeconómico de los alumnos entre 2003 y 2012, hay una tendencia negativa en el rendimiento de los estudiantes españoles, especialmente en matemáticas. No obstante, a lo largo de los años, este hecho ha merecido numerosas opiniones, como la de Andreas Schleicher, actual director del informe PISA, que dejaba caer que “los resultados de España son aproximadamente los que cabría esperar para el contexto socioeconómico español” (cit. en Gairín et al., 2006, p.6).

Estos resultados parecen no estar reñidos con una cierta equidad que el sistema educativo español viene demostrando a lo largo de los años, aunque las últimas ediciones de este informe ponen de manifiesto que la capacidad del sistema educativo para moderar el efecto del entorno social y cultural del alumnado ha disminuido, lo cierto es que los alumnos de nivel socioeconómico y cultural más bajo, obtienen puntuaciones más altas de lo que cabría esperar si se tienen en cuenta estas características.

Por otro lado, existe un fuerte interés centrado en identificar los principales factores explicativos de estos bajos resultados en nuestro país (Fuentes, 2009). La mayoría de los estudios concluyen que las variables de mayor influencia en el rendimiento educativo español son aquellas relacionadas con el estatus socioeconómico, la repetición de curso o la concentración de inmigrantes,

mientras que las diferencias en los resultados atribuibles a las escuelas o a los recursos escolares son relativamente pequeñas (Cordero, Crespo y Pedraja, 2013).

El informe PISA ha servido de motor para el diseño de la nueva ley educativa así como de distintas estrategias políticas en función de los datos aportados. A pesar de las numerosas críticas recibidas que claman para que en el diseño de estas políticas se tenga en cuenta que PISA proporciona un marco común, pero no considera la individualidad de cada una de las realidades educativas.

Se podría concluir este capítulo con las palabras que utiliza Andreas Schleicher al evaluar el rendimiento de España en las distintas pruebas internacionales:

En los últimos 40 años España ha progresado mucho en términos de integrar a más personas en el sistema educativo. Pero si se mira a los resultados PISA en los últimos 10 años, sigue habiendo mucho margen de mejora. El sistema no es del todo eficiente: hay bastante inversión, pero los resultados no cumplen con las expectativas. El vaso está medio lleno, pero no lleno. (El país, 2 de febrero de 2014).

4.3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

4.3.1. Breve descripción del contexto lingüístico

En España se hablan varias lenguas además del castellano o español que es el idioma oficial a lo largo de todo el territorio.

La lengua española procede del latín, con sus cerca de 550 millones de hablantes, es la segunda lengua más hablada en el mundo, tras el chino mandarín, y el segundo idioma de comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2012). Los análisis de la evolución demográfica confirman que el español es una lengua en expansión, las estimaciones realizadas hasta la fecha revelan que el porcentaje de hablantes ascenderá considerablemente en 2050, mientras que para esta fecha, el número de hablantes de chino o inglés, dos de las lenguas más habladas en el mundo, descenderá (Instituto Cervantes, 2012).

El español es la lengua oficial, nacional o general de 21 países, lo que supone un total de casi 470 millones de hispanohablantes, tal y como se puede observar en la tabla 4.17.

Tabla 4.17. Países hispanohablantes, población y proporción de hablantes nativos

PAÍSES	POBLACIÓN	PROPORCIÓN DE HABLANTES NATIVOS
México	119.713.203	98,26%
Colombia	47.612.282	99,20%
España	46.727.891	91,68%
Argentina	42.202.935	99,40%
Perú	30.814.175	86,70%
Venezuela	30.206.307	98,80%
Chile	17.556.815	99,30%
Ecuador	16.003.764	98,10%
Guatemala	15.063.000	86,40%
Cuba	11.163.934	99,40%
República Dominicana	10.378.267	98,60%
Bolivia	10.295.000	87,90%
Honduras	8.535.692	99,00%
Paraguay	6.709.730	69,50%
El Salvador	6.293.000	99,70%
Nicaragua	6.071.045	97,00%
Costa Rica	4.773.129	99,20%
Puerto Rico	3.725.789	98,80%
Panamá	3.801.000	98,60%
Uruguay	3.396.000	98,90%
Guinea Ecuatorial	736.000	90,50%
Total: 441.778.958		

Fuente: Vítóres, 2014.

Es, además, la cuarta lengua materna más hablada de la Unión Europea (Moreno y Otero, 2007). Aunque no figura entre los idiomas oficiales de las instituciones europeas, lo cierto es que el hecho de contar con una mayor proyección internacional, la sitúa entre las lenguas más aprendidas dentro del territorio europeo.

Tal y como refieren Moreno y Otero (2007), la lengua española ha convivido desde el principio con distintas lenguas peninsulares “hasta tal punto ha sido tan decisivo este hecho histórico que solo hasta bien entrado el siglo XX se ha producido la realidad de que prácticamente todos los españoles tengan conocimiento de la lengua española” (Moreno y Otero, 2007, p.58). En este país con marcado carácter multilingüe, cinco lenguas, además del castellano, poseen reconocimiento oficial:

- El catalán que tiene el reconocimiento de idioma oficial en Cataluña e Islas Baleares.

- El aranés, lengua occitana del valle de Arán que goza del reconocimiento de lengua cooficial en Cataluña desde 2010.
- El valenciano, una variedad del catalán occidental hablada en la Comunidad Autónoma de Valencia. Su consideración como lengua distinta al catalán ha sido objeto de numerosos debates durante los últimos siglos.
- El gallego, lengua cooficial de Galicia estrechamente emparentada con el portugués por su proximidad geográfica.
- El euskera, lengua cooficial del País Vasco y del tercio norte de la Comunidad Foral de Navarra.

Todas ellas pertenecen a la familia de las lenguas románicas, excepto el euskera que es una lengua de origen indoeuropeo. En el artículo 3 de la Constitución Española se señala la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas del territorio español y se le da el trato de “patrimonio cultural que debe ser respetado y protegido” (Constitución Española, 1978, art. 3). El resultado es que estas Comunidades Autónomas con frecuencia presentan situaciones bilingües más o menos marcadas según las políticas lingüísticas adoptadas por cada región.

La *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*³⁵⁰ reconoce, además, varias lenguas regionales, aunque no todas autóctonas, que protege y promueve a través de distintas acciones. Entre las que se encuentran:

- Árabe
- Aragonés
- Aranés
- Asturiano
- Bereber
- Caló
- Portugués
- Romaní

Y en las regiones donde no gozan de reconocimiento oficial:

- Aranés
- Catalán
- Euskera
- Gallego
- Valenciano

³⁵⁰ España ratificó la Carta Europea de las Lenguas Regionales o minoritarias el 2 de febrero de 2001 (BOE 15-09-2001).

Junto a estas lenguas conviven diferentes variedades dialectales, cuya clasificación revierte cierta polémica y no siempre es exacta.

En primer lugar se encuentran los *dialectos históricos del castellano*, el navarroaragonés y asturleonés, tiempo atrás tuvieron consideración de lengua pero hoy en día solo son hablados en algunas zonas minoritarias de España. El navarroaragonés o aragonés se habla en algunas zonas pirenaicas de Aragón mientras que el asturleonés es hablado en un territorio más amplio y varía su denominación según las provincias, por ejemplo, en Asturias se conoce como bable o en León como leonés.

Por otro lado, se pueden distinguir los dialectos meridionales y septentrionales. Los dialectos septentrionales abarcan las modalidades de castellano utilizadas en las regiones del norte y centro de España y los dialectos meridionales engloban todas las modalidades de castellano puestas en marcha por los hablantes de la mitad sur de la Península. Los dialectos meridionales cuentan con distintas variedades entre las que se distinguen:

- El extremeño
- El andaluz
- El murciano
- El canario

En las Comunidades donde existe una lengua cooficial, tanto esta lengua como el castellano son materias de enseñanza obligatoria a lo largo de toda la educación, excepto en el nivel universitario. Estas Comunidades han ido desarrollando medidas para potenciar el uso y enseñanza de estas lenguas en sus respectivos Estatutos de Autonomía, que posteriormente han concretado en sus marcos normativos autonómicos³⁵¹.

Los modelos en la enseñanza de las lenguas regionales abarcan desde el modelo de inmersión lingüística catalán³⁵² en el que toda la enseñanza, excepto la lengua castellana y la extranjera se imparte en la lengua propia, pasando por el bilingüismo integral del modelo balear³⁵³, otros bilingüismos flexibles en los que se estudian solo ciertas materias en ciertos niveles, como el modelo gallego³⁵⁴, e incluso en ciertas áreas de esa región como en el modelo valenciano³⁵⁵, hasta los modelos

³⁵¹ Ley 12/1983, de 14 de octubre, del Proceso Autonómico.

³⁵² Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña.

Ley 7/1983, de 18 de Abril, de normalización lingüística.

Ley 1 / 1998, de 7 de enero, de política lingüística.

³⁵³ Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears. Decreto 92/1997 de 4 de julio, que regula el uso y la enseñanza de y en lengua catalana, propia de las Islas Baleares, en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares.

³⁵⁴ Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, Estatuto de Autonomía de Galicia.

Decreto 247/1995, de 14 de Septiembre, que desarrolla la Ley de normalización lingüística en el ámbito de las enseñanzas de régimen general en los niveles no universitarios, y su modificación con el Decreto 66/1997, de 21 de marzo.

del Valle de Arán³⁵⁶ y del País Vasco³⁵⁷ en los que existe una gran autonomía de centro a la hora de concretar y elegir entre diversas opciones.

Respecto al conocimiento de lenguas extranjeras, los estudios realizados hasta la fecha ponen de manifiesto que la situación en España es manifiestamente mejorable (MECD, 2011a). Tal y como se ha hecho con Holanda, en las siguientes páginas se revisan los datos de la última edición (2012) de la encuesta *Eurobarómetro Especial (386) sobre los europeos y sus lenguas*, así como la *Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje (EADA)*, entre estas actividades se encuentran los conocimientos lingüísticos, en la que España ha participado en sus dos ediciones, en 2007 y 2011.

Los datos de la encuesta del Eurobarómetro 2012 revelan que poco más de la mitad de la población adulta española es capaz de mantener una conversación en otro idioma, lo que sitúa a España a la cola de los países encuestados. Con una diferencia de ocho puntos por debajo del promedio de los países de la Unión Europea, se sitúa entre los seis últimos países, por delante de países de habla inglesa, como Irlanda o Reino Unido, y de otros países latinos, como Portugal e Italia.

Solamente un cuarto de la población es capaz de mantener una conversación en dos lenguas extranjeras y este porcentaje se reduce al 10% cuando se trata de tres lenguas. Estas cifras alejan a España del objetivo a largo plazo de que cada ciudadano tenga un conocimiento práctico de, al menos, dos lenguas extranjeras propuesto por la Unión Europea.

Los resultados no han variado desde la edición de 2005 (European Commission, 2006), si bien, por un lado, ha aumentado en un 2% el número de adultos españoles que son capaces de mantener una conversación en una lengua extranjera, por otro lado, se ha reducido en un 1% el porcentaje que es capaz de conversar en dos y tres lenguas extranjeras. La figura 4.3 ilustra este contenido.

³⁵⁵ Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, Ley Orgánica 5/ 1982, de 1 de julio.

Ley 4/1983, de 23 de noviembre, del uso y enseñanza del valenciano.

Decreto 79/1984 de 30 de julio, sobre la aplicación de la ley 4/1983 de uso y enseñanza del valenciano, en el ámbito de la enseñanza no universitaria.

³⁵⁶ Ley Foral 18/86, de 15 de Diciembre de 1986 del Vascuence.

Decreto Foral 159/1988, de 19 de Mayo, que regula la incorporación y el uso del vascuence en la enseñanza no universitaria de Navarra.

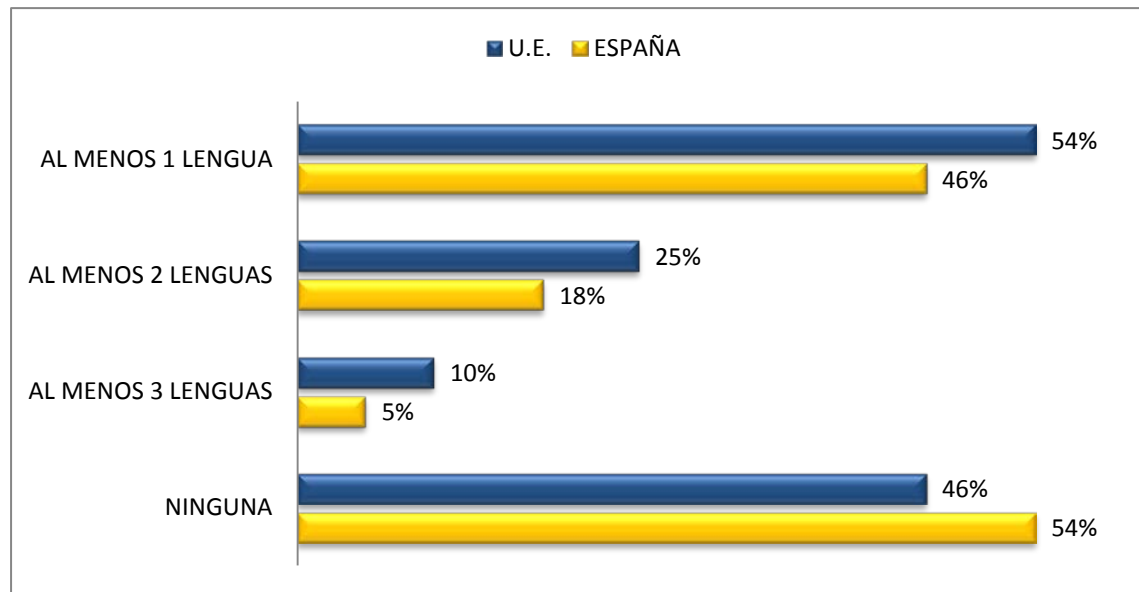
³⁵⁷ Ley Orgánica 3/1979, de 18 de Diciembre, Estatuto de Autonomía del País Vasco.

La Ley 10/1982, Básica de Normalización del Uso del Euskera.

Ley 1/1993, de 19 de Febrero, de Escuela Pública Vasca.

Decreto 47/1993, modificado por el Decreto 42/1998, de 10 de marzo y el Decreto 6/2000, de 18 de enero por el que se crean los perfiles lingüísticos PL1 y PL2 para el sistema de enseñanza público.

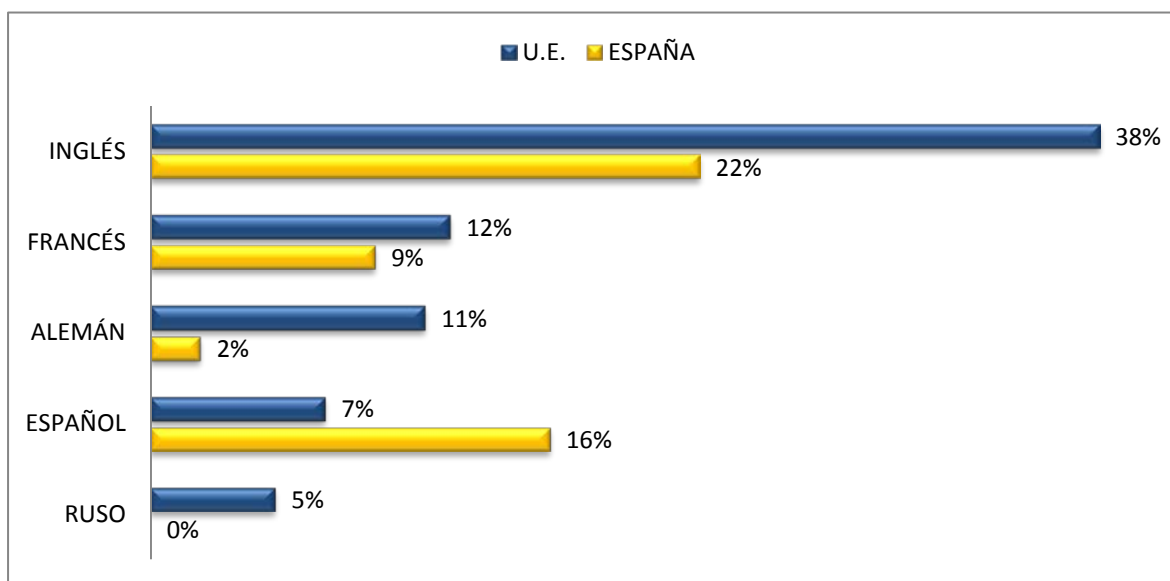
Figura 4.3. Porcentaje de adultos que conocen una o varias lenguas extranjeras lo suficientemente bien como para mantener una conversación en España en comparación con la media de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

A nivel nacional, el inglés es la lengua extranjera que mejor conoce la mayoría de la población adulta, seguida del francés y, a gran distancia, del alemán. Además, un 16% de la población no autóctona, señala que conoce y maneja el español como lengua extranjera. La figura 4.4 muestra la proporción de adultos españoles que manejan las lenguas extranjeras más habladas en la Unión Europea.

Figura 4.4. Lenguas que la población española conoce lo suficientemente bien como para mantener una conversación en comparación con la media de la población de la Unión Europea

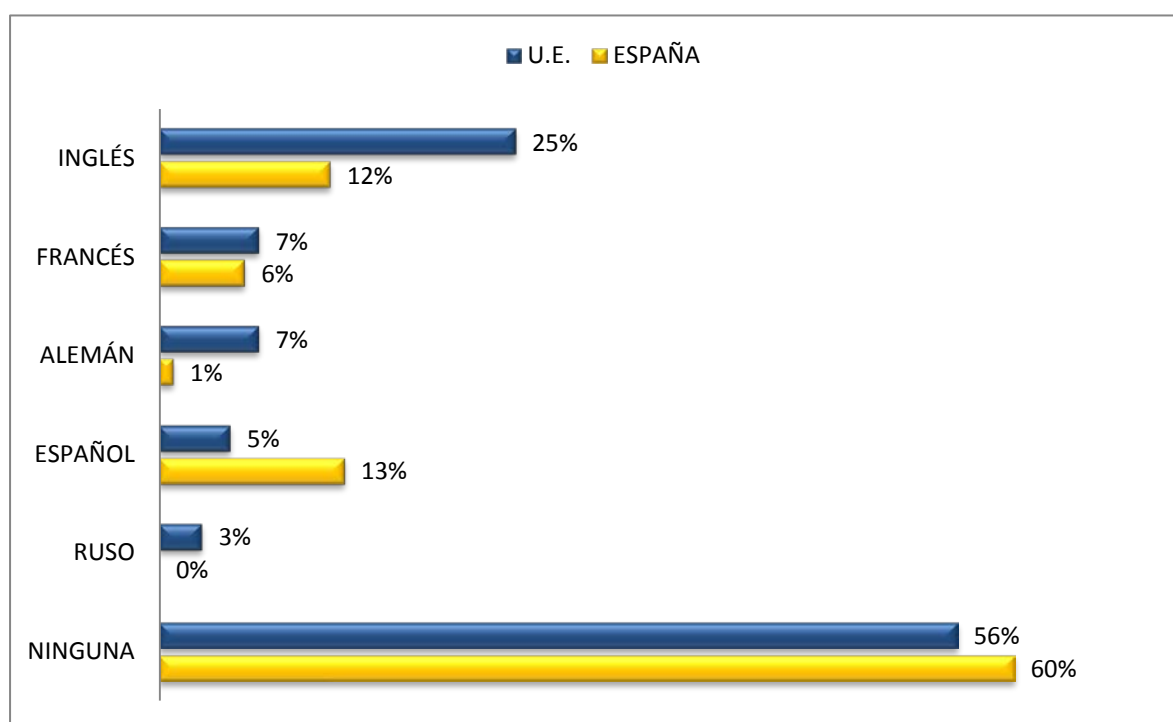


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

La proporción de españoles que manifiesta tener una buena habilidad para comprender las distintas lenguas en diferentes situaciones decae considerablemente. Solamente un 12% de los españoles declara que posee los conocimientos suficientes de inglés como para ser capaz de seguir las noticias en la radio o la televisión en esta lengua, esta población se reduce a la mitad cuando se trata de juzgar su habilidad en francés en esta misma circunstancia y se limita a un 1% en el caso del alemán. Parece que los españoles poseen un dominio ligeramente mayor para las tareas que requieren una comprensión escrita, un 17% manifiesta ser capaz de entender la lengua inglesa lo suficientemente bien como para comunicarse en línea y un 15% declara ser capaz de leer un periódico o una revista en inglés. Estos porcentajes se reducen a cerca de un 6% en el caso de la lengua francesa y a un 1% en el caso del alemán en cualquiera de las dos situaciones mencionadas. La proporción de extranjeros afincados en España que domina la lengua castellana es superior, aunque son menos propensos a decir que entienden cualquier idioma extranjero lo suficientemente bien como para poder usarlo para comunicarse en línea. Sin tener en cuenta este último, dato, las cifras vuelven a situar a España en las últimas posiciones entre los países comunitarios.

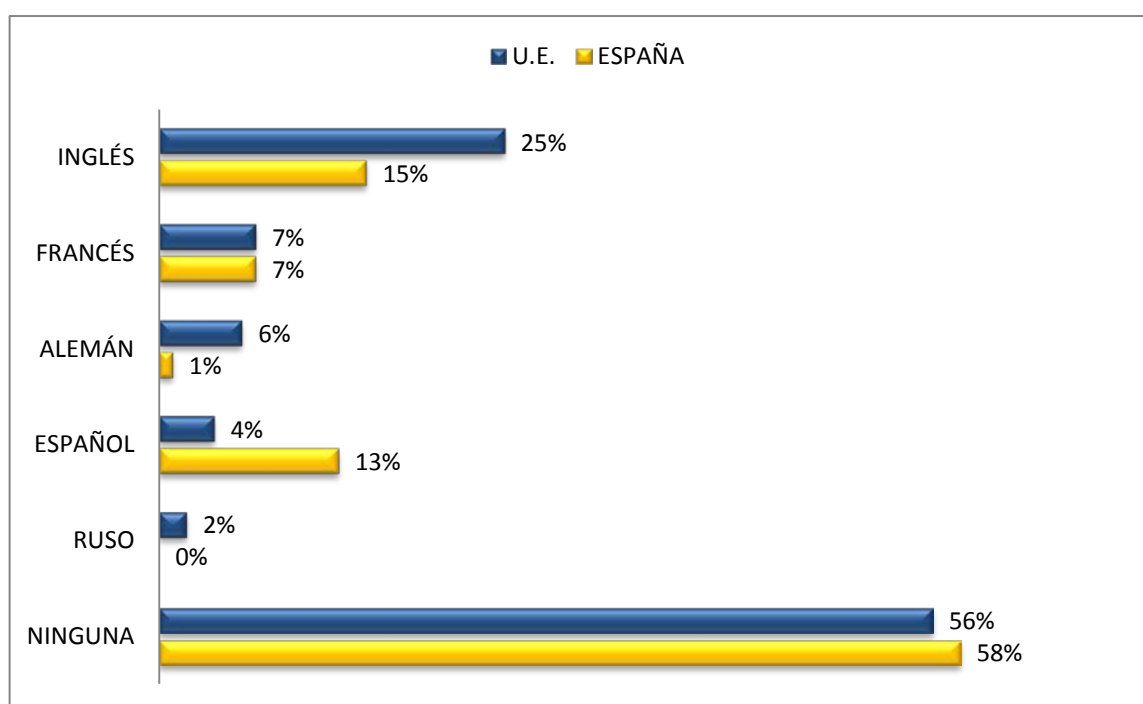
Las tablas 4.5 – 4.7 muestran la percepción de la población española sobre su capacidad de comprensión de las distintas lenguas para seguir las noticias o la radio en la televisión, leer periódicos o revistas y poder comunicarse en línea.

Figura 4.5. Lenguas que la población española conoce lo suficientemente bien como para ver la televisión o escuchar la radio en comparación con la media de la población de la Unión Europea



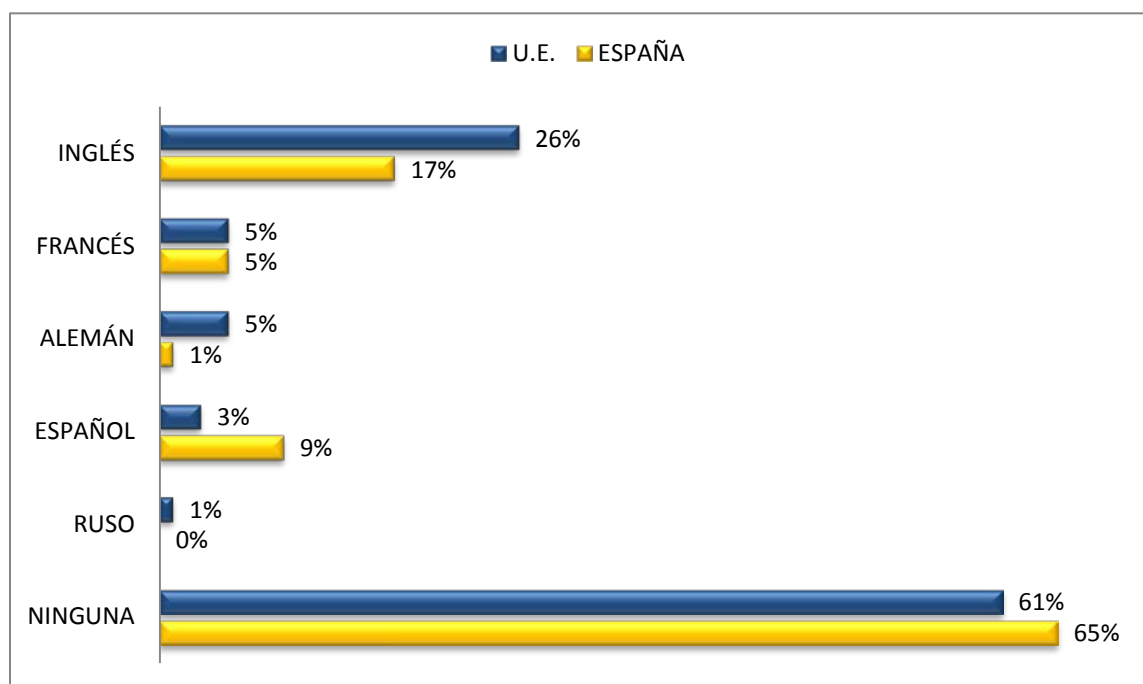
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Figura 4.6. Lenguas que la población española conoce lo suficientemente bien como para leer revistas o periódicos en comparación con la media de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

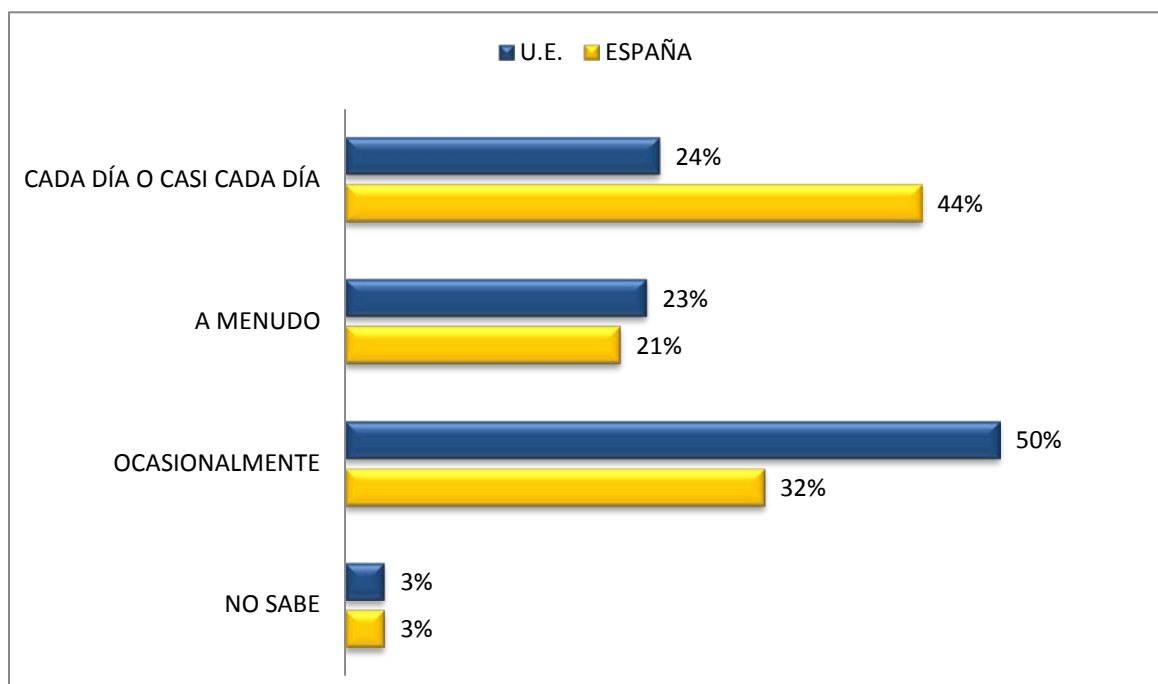
Figura 4.7. Lenguas que la población española conoce lo suficientemente bien como para comunicarse online en comparación con la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

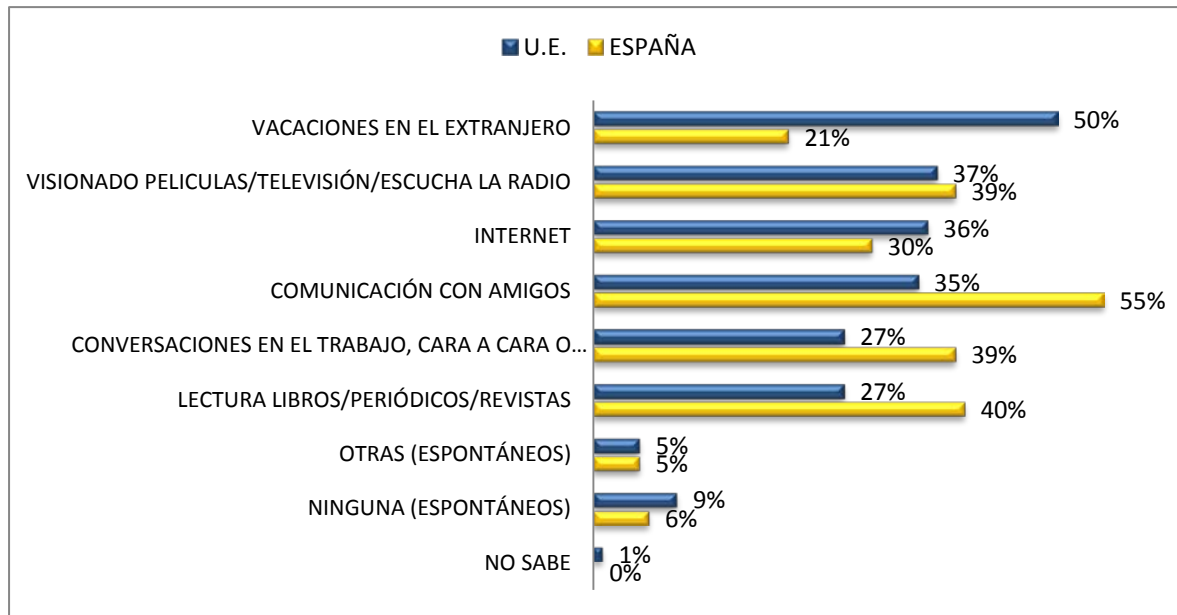
El uso de la lengua es, sin duda, uno de los mayores alicientes para su aprendizaje en España. La frecuencia de uso de las lenguas extranjeras nos sitúa entre los países europeos que utilizan las lenguas con mayor asiduidad, un 44% de la población española dice usar el inglés casi todos los días. Un porcentaje de usuarios habituales solo superado por Luxemburgo y Malta. Menos de un tercio manifiesta usarlo a menudo y un 30% dice utilizarlo de forma ocasional. Según los datos del Eurobarómetro de 2012, los españoles usan las lenguas extranjeras principalmente para comunicarse con los amigos. Además, un porcentaje también elevado de la población española las utiliza también para leer, conversar en el trabajo, para ver películas/televisión y escuchar la radio. Las figuras 4.8 y 4.9 señalan los resultados obtenidos en cuanto a la frecuencia de uso de la lengua que mejor conoce la población española y las circunstancias en las que le dan un mayor uso, además, de los resultados obtenidos para la media de los países de la Unión Europea en estas dos cuestiones.

Figura 4.8. Frecuencia de uso de la lengua que mejor conocen en España en comparación con la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

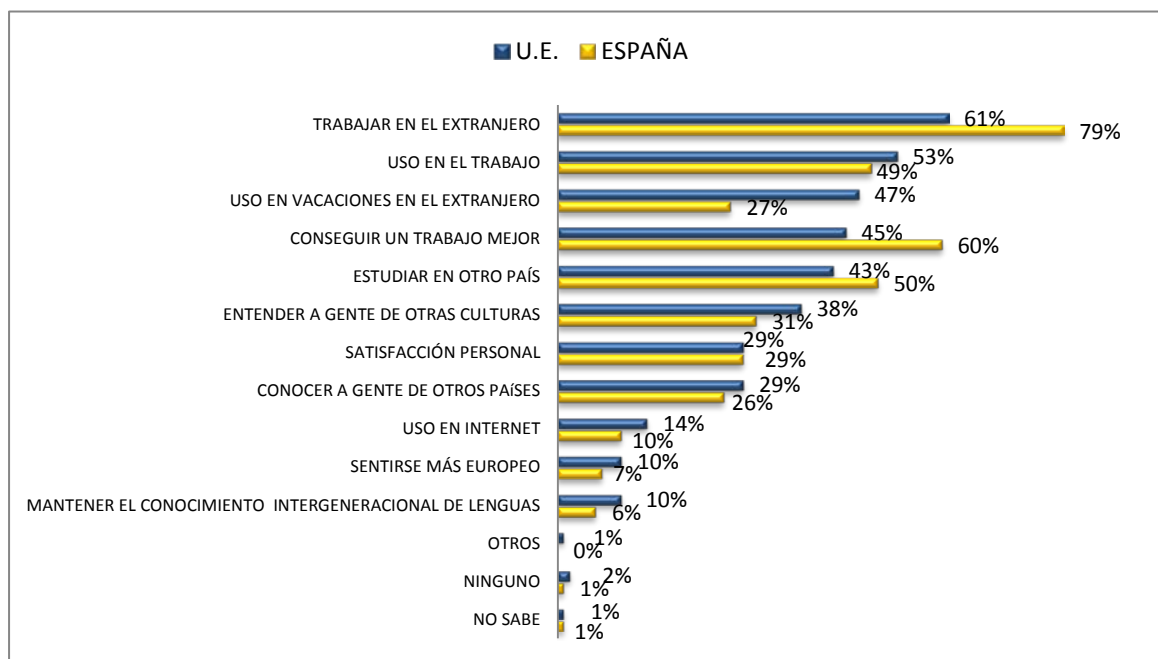
Figura 4.9. Situaciones en las que se usan con más frecuencia las lenguas extranjeras en España en comparación con la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Los beneficios de hablar otras lenguas no pasan inadvertidos para la población española. No obstante, la gran mayoría coincide en afirmar que las lenguas extranjeras son, ante todo, una herramienta de promoción laboral y sitúan las ventajas culturales y sociales que conlleva aprender otras lenguas en un modesto segundo plano, tal y como se observa en la figura 4.10.

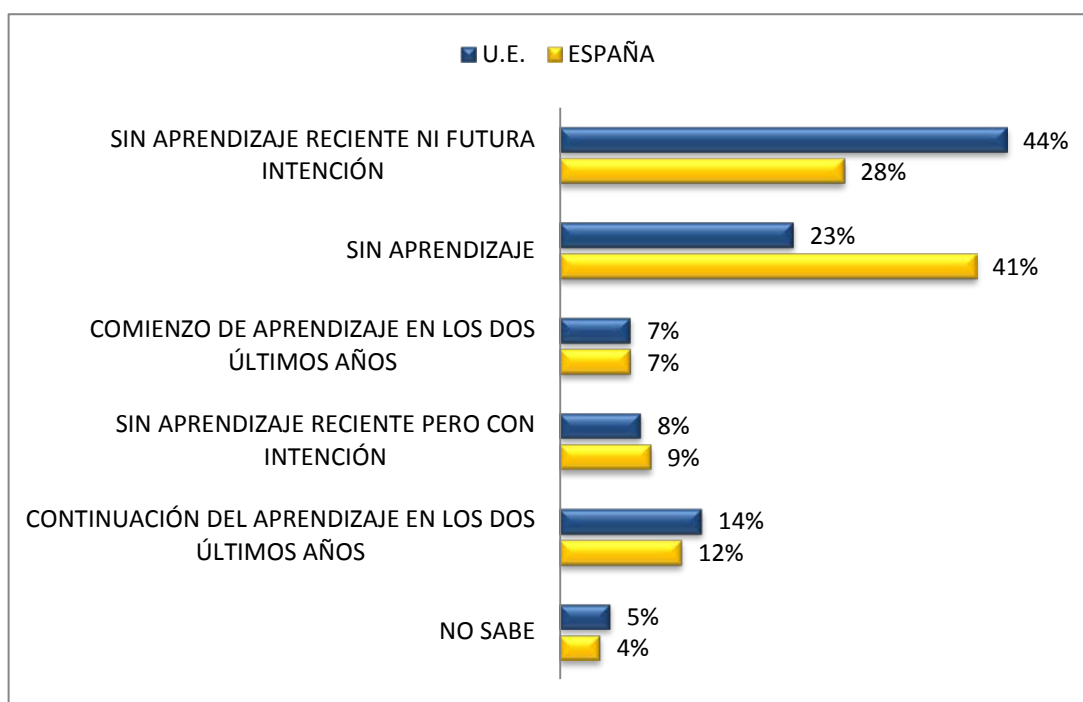
Figura 4.10. Principales ventajas del aprendizaje de lenguas señaladas por los españoles en comparación con la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Estrechamente relacionado con los datos que hasta ahora se han registrado, un 41% de los encuestados españoles manifiesta no haber aprendido nunca una lengua y un 28% declara no tener intención de hacerlo a lo largo de los próximos años. Estos datos nos alejan considerablemente de la media de la población europea. España es, así, uno de los países en los que una mayor proporción de habitantes no ha accedido al aprendizaje de una lengua y que no pretende hacerlo. Tal y como se puede observar en la figura 4.11, la mayoría de los españoles no se describe a sí mismo como un aprendiz activo de idiomas, a pesar de reconocer sus beneficios en el terreno profesional. Solo una pequeña proporción comenzó a aprender un nuevo idioma (7%); una proporción prácticamente similar (9%) dice tener intención de hacerlo en el próximo año; y un porcentaje ligeramente superior (12%) ha continuado el aprendizaje de un idioma en los últimos 2 años.

Figura 4.11. Situación de la población española en cuanto al aprendizaje de lenguas en comparación con la media de la población de la Unión Europea

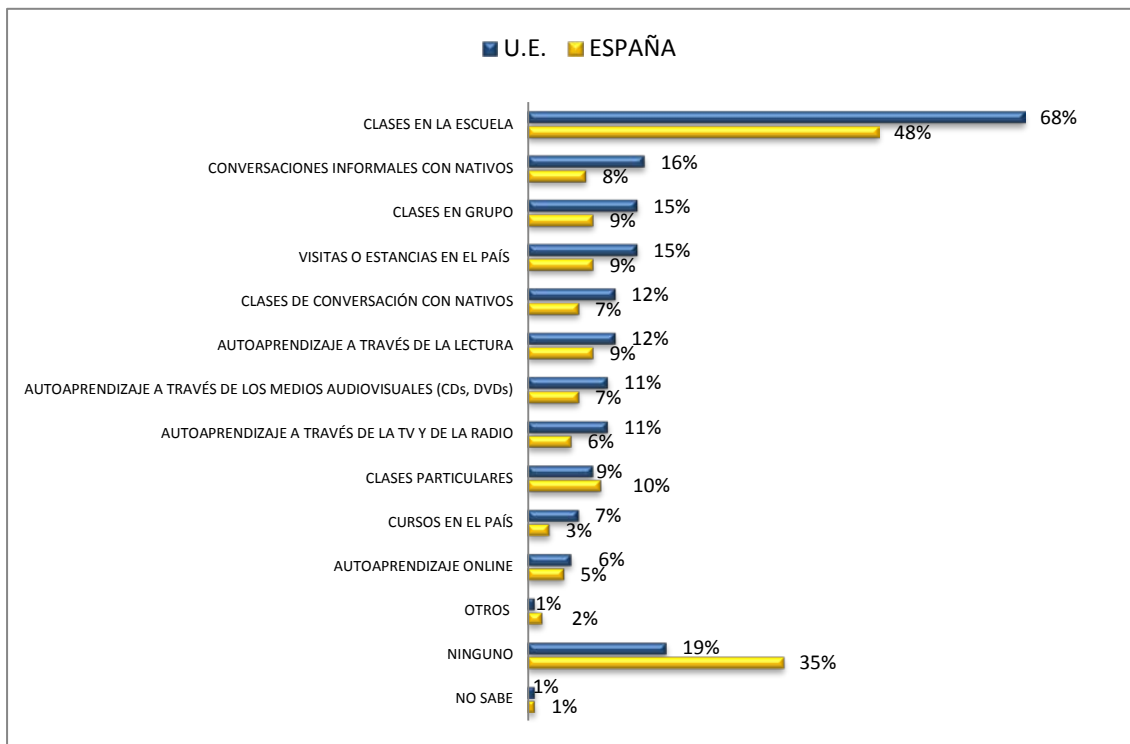


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Como se puede observar en la figura 4.12, la mayoría de la población española ha aprendido otro idioma en las escuelas, además, consideran que es en ella donde se aprende de forma más efectiva. La segunda opción a la que mayor número de españoles recurre a la hora de aprender un idioma son las clases particulares. Seguida muy de cerca de las clases en grupo, las visitas a un país extranjero y el autoaprendizaje a través de la lectura. Las clases y conversaciones con hablantes nativos y el autoaprendizaje a través de medios audiovisuales son las opciones que continúan esta lista. Por último, un escaso 5% recurre a la Red para aprender y un porcentaje aún menor sigue cursos en otro país. En consonancia con los datos registrados hasta el momento, un 35% de la población

adulto española no ha recurrido a ningún método de aprendizaje, lo que supera en un 16% al promedio de los países encuestados y nos sitúa a la cola de los países de la Unión Europea, solo por delante de Portugal. Esta cifra pone de manifiesto, una vez más, la gran carencia de la población española en lo que al aprendizaje de lenguas respecta. Por último, hay que tener en cuenta que el porcentaje de adultos que no ha utilizado ningún método es inferior al 41% que manifestaba no haber aprendido ninguna lengua, lo que deja constancia de que solo un 6% ha fracasado completamente en su intento.

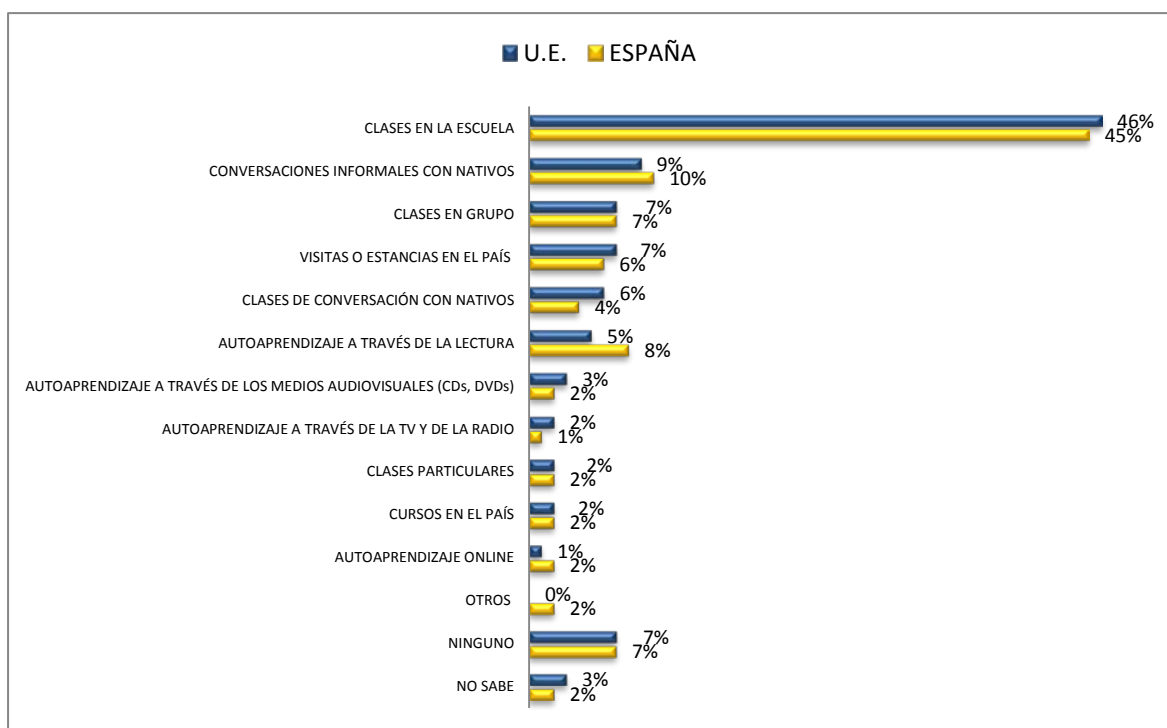
Figura 4.12. Métodos de aprendizaje usados por la población española para el aprendizaje de lenguas extranjeras en comparación con la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Los españoles también consideran formas eficientes de aprendizaje de lenguas extranjeras, además de la escuela, las conversaciones informales con hablantes nativos, las clases en grupo y las estancias en un país extranjero, tal y como se puede apreciar en la figura 4.13.

Figura 4.13. Percepción sobre la efectividad de los diferentes métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras por la población española y por la media de la población de la Unión Europea

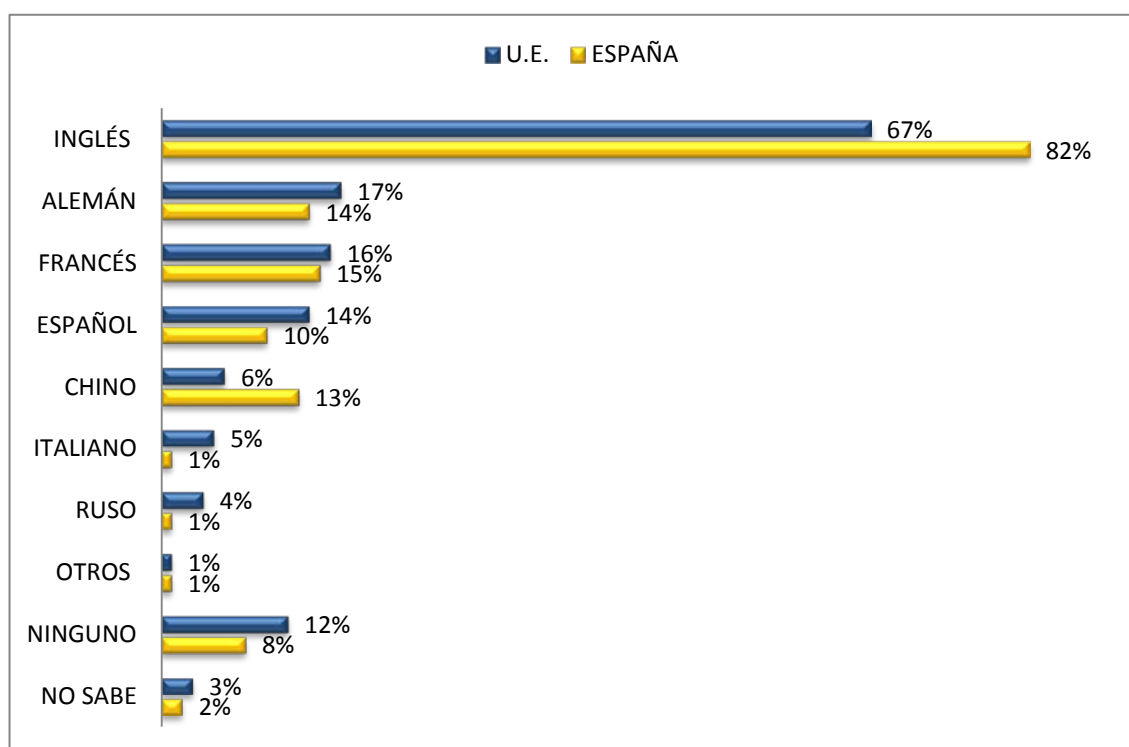


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

El inglés es según los españoles, la lengua más útil para su desarrollo personal, seguido muy de lejos del alemán y del francés. Importantes cambios se han registrado en este aspecto desde la última edición de la encuesta, en 2005, donde el porcentaje de adultos españoles que percibía el francés como un idioma útil para su desarrollo personal era 18 puntos superior y aquel que concebía el chino o el inglés era inferior en 11 y 9 puntos respectivamente. Somos, además, el país que más útil percibe el aprendizaje de la lengua china. Teniendo en cuenta que el trabajo es una de las razones principales por las que los españoles manifestaban aprender idiomas, una posible explicación para estos cambios puede encontrarse en la evolución del mercado laboral.

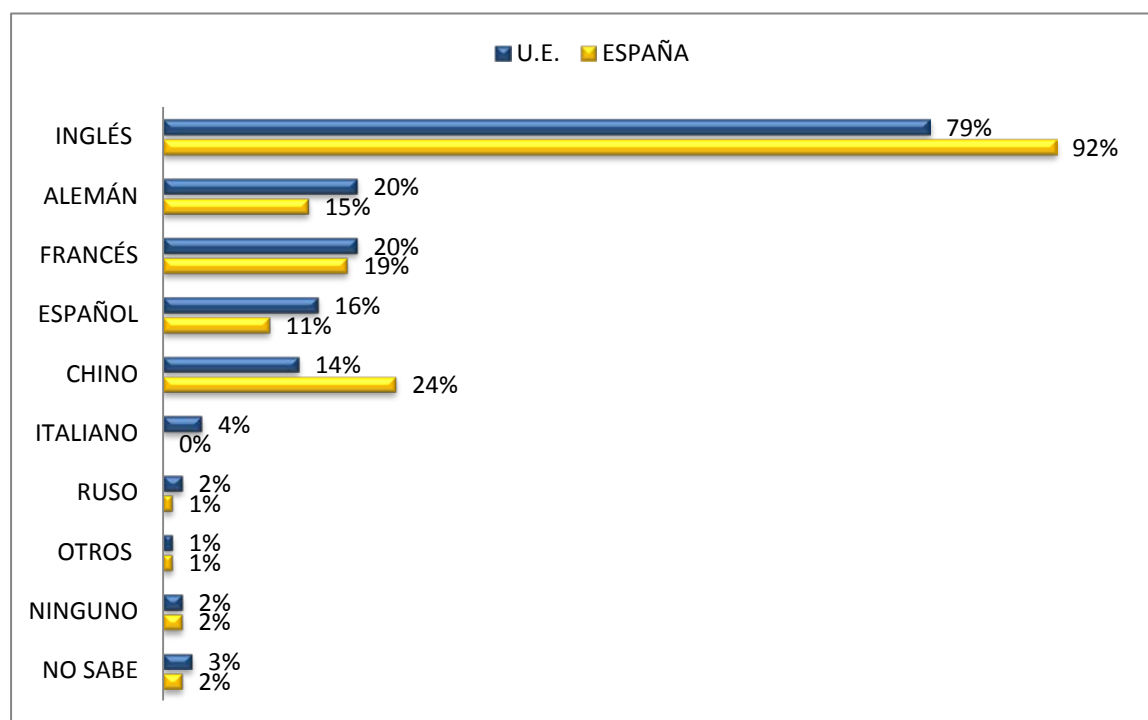
En esta misma línea, casi la totalidad de la población española (92%) percibe la lengua inglesa como una lengua importante a aprender por los niños, esto supone un 10% más de los adultos que la consideraba valiosa para su desarrollo personal en 2005. El chino es el segundo idioma señalado como conveniente para el aprendizaje de las futuras generaciones. La proporción que comparte este punto de vista ha aumentado en un 23% desde 2005. El francés sigue considerándose el tercer idioma más importante en esta lista, a pesar de haber descendido vertiginosamente (25 puntos) desde la última edición de esta encuesta. Las figuras 4.14 y 4.15 muestran las lenguas que la población española y la media de los países de la UE perciben como más útiles para su desarrollo personal y para el de los niños.

Figura 4.14. Lenguas consideradas más útiles por la población española para su desarrollo personal y por la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

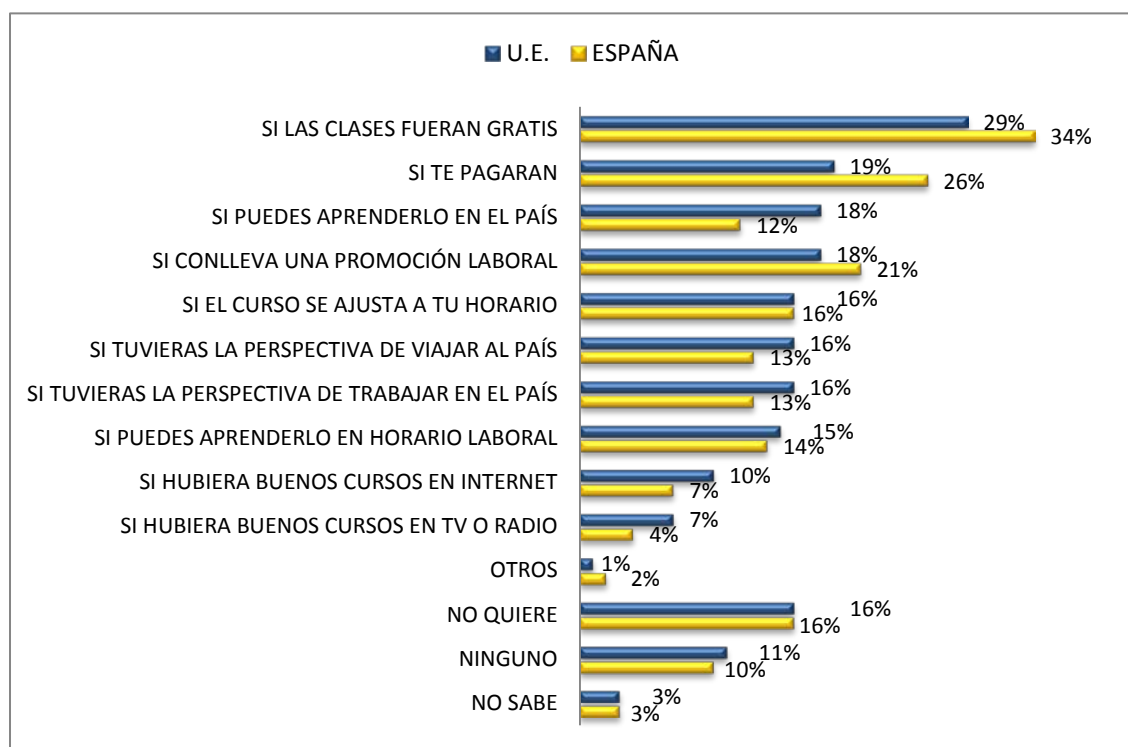
Figura 4.15. Lenguas consideradas más útiles por la población española para el desarrollo de los niños y por la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Al indagar sobre las principales razones que podrían impulsar a los ciudadanos españoles hacia el aprendizaje o perfeccionamiento de las lenguas, la mayoría de los españoles señala el hecho de que las clases fueran gratis, seguido muy de cerca por la posibilidad de que este aprendizaje fuera remunerado. Estas cifras son ligeramente superiores a las de la media del resto de ciudadanos europeos, aunque coinciden con la mayoría en afirmar que la gratuidad de las clases es un factor muy importante, lo cierto es que la proporción española que señala este factor ha aumentado en 12 puntos desde la última edición de esta encuesta. Un poco más alejada de estas motivaciones económicas, aunque en su misma línea, los españoles señalan la posibilidad de que este aprendizaje conllevara una promoción laboral. Las motivaciones relacionadas con el tiempo se erigen como el cuarto factor en importancia, ya que un 16% estudiaría una lengua si el tiempo destinado a tal fin se ajustara a su horario y un 14% lo haría si se ajustara, concretamente, a su horario laboral. También valoran positivamente el hecho de poder trabajar o viajar al país de dicha lengua en un futuro próximo. Por último, un porcentaje bajo se sentiría más motivado para llevar a cabo un aprendizaje de idiomas a través de los medios audiovisuales siempre que existieran buenos cursos en la televisión o en Internet. Estas respuestas se pueden observar en la figura 4.16 que recoge los aspectos que la población española y la media de la población europea consideran que servirían de estímulo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

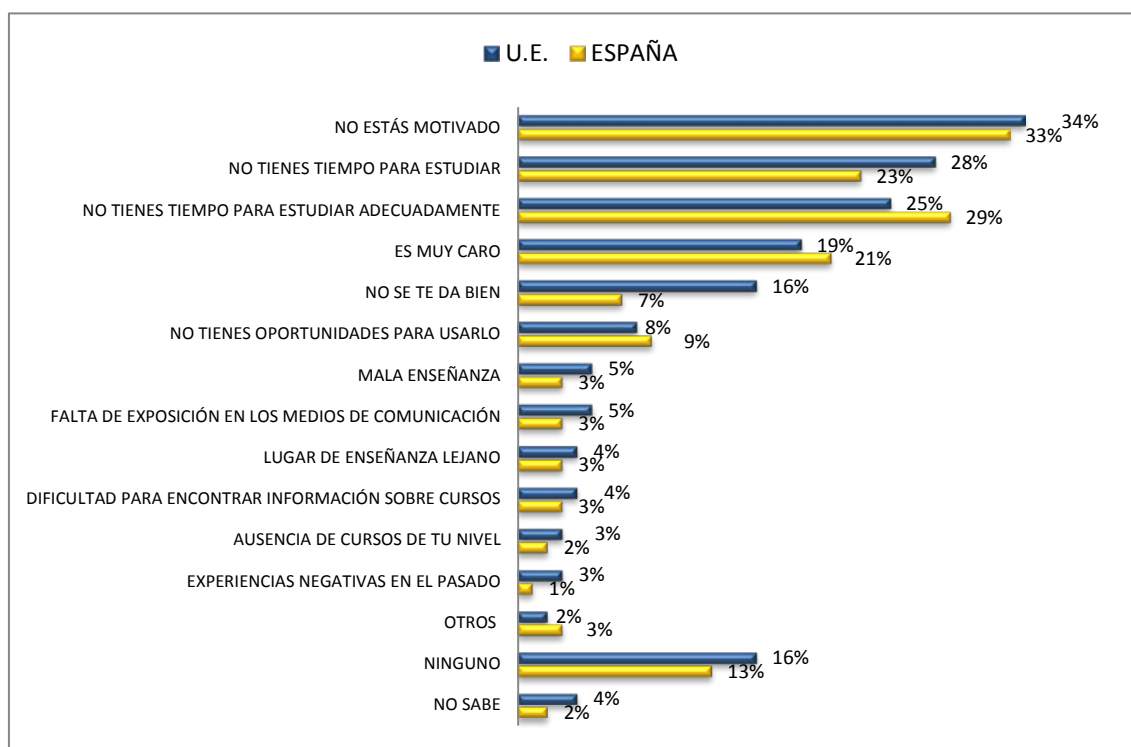
Figura 4.16. Aspectos que impulsarían el aprendizaje de lenguas según la población española y según la media de la población de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

En cuanto a los factores que obstaculizan el aprendizaje de idiomas, un 33% de la población española señala la falta de motivación como principal barrera, un 7% más que en 2005. En segundo y tercer lugar, aparecen los factores relacionados con la falta de tiempo para su estudio. En cuarta posición se sitúa el alto coste económico, la percepción de este factor como un obstáculo incrementó en 12 puntos respecto a la última edición de esta encuesta, coincidiendo con la situación económica por la que atraviesa España. Por último, la falta de motivación o de posibilidades para ponerlo en marcha no se encuentran entre los factores que disuaden mayormente a la población adulta española de aprender otros idiomas. La figura 4.17 permite repasar los resultados obtenidos al preguntar a los españoles por los obstáculos que dificultan o impiden un aprendizaje de otro idioma y las obtenidas por la media de los países de la UE.

Figura 4.17. Obstáculos que dificultan el aprendizaje de lenguas según la población española y según la media de la población de la Unión Europea

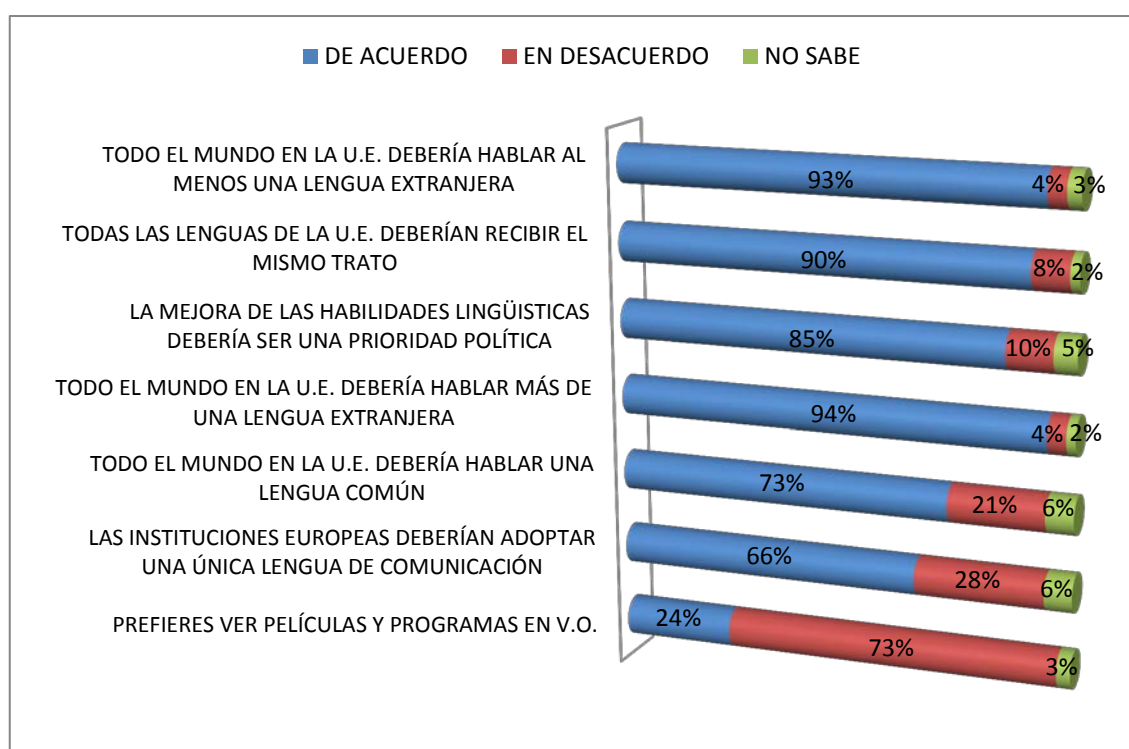


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

La figura 4.18 muestra los datos recogidos en cuanto a las actitudes de los habitantes de España hacia el multilingüismo y el plurilingüismo. Como en ella se puede observar, existe un amplio consenso entre los españoles a la hora de comprender y compartir la importancia del aprendizaje de, al menos, una lengua extranjera, así como la necesidad de proteger y promover la riqueza lingüística europea. Los españoles que consideran que todo el mundo en la Unión Europea debería hablar más de una lengua extranjera son la práctica totalidad. España es el segundo país, después de Luxemburgo, en el que mayor proporción de encuestados están totalmente de acuerdo con esta afirmación. Una mayor

variedad de opiniones se registra cuando se trata la cuestión de adoptar una lengua común para toda la Unión Europea; uno de cada siete españoles considera que todo el mundo debería hablar una lengua común y un porcentaje ligeramente inferior que las instituciones europeas deberían adoptar una única lengua. Según el 85% de la población adulta española, el aprendizaje de lenguas debería ser una prioridad política. Una opinión que nos sitúa a la cabeza de los países encuestados. Por último, solo un 24% de los españoles prefiere ver las películas y programas en versión original, sin doblajes. Un porcentaje realmente bajo si se compara con el resto de los países encuestados.

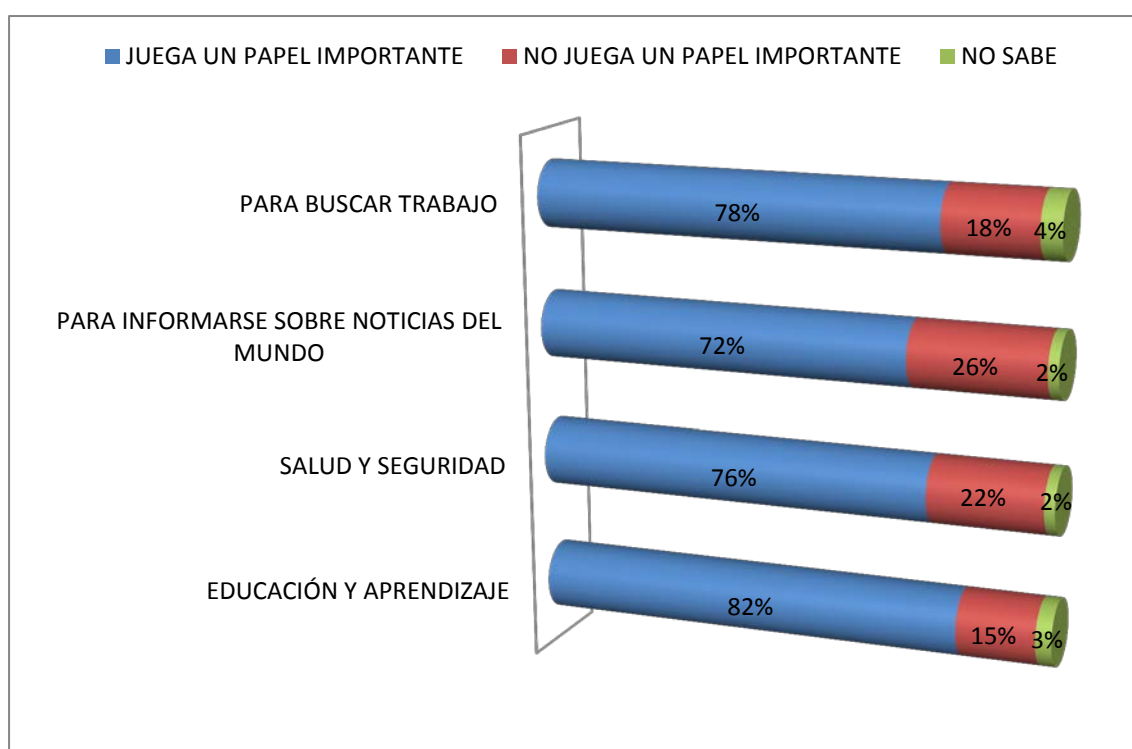
Figura 4.18. Actitudes hacia el multilingüismo de la población española



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

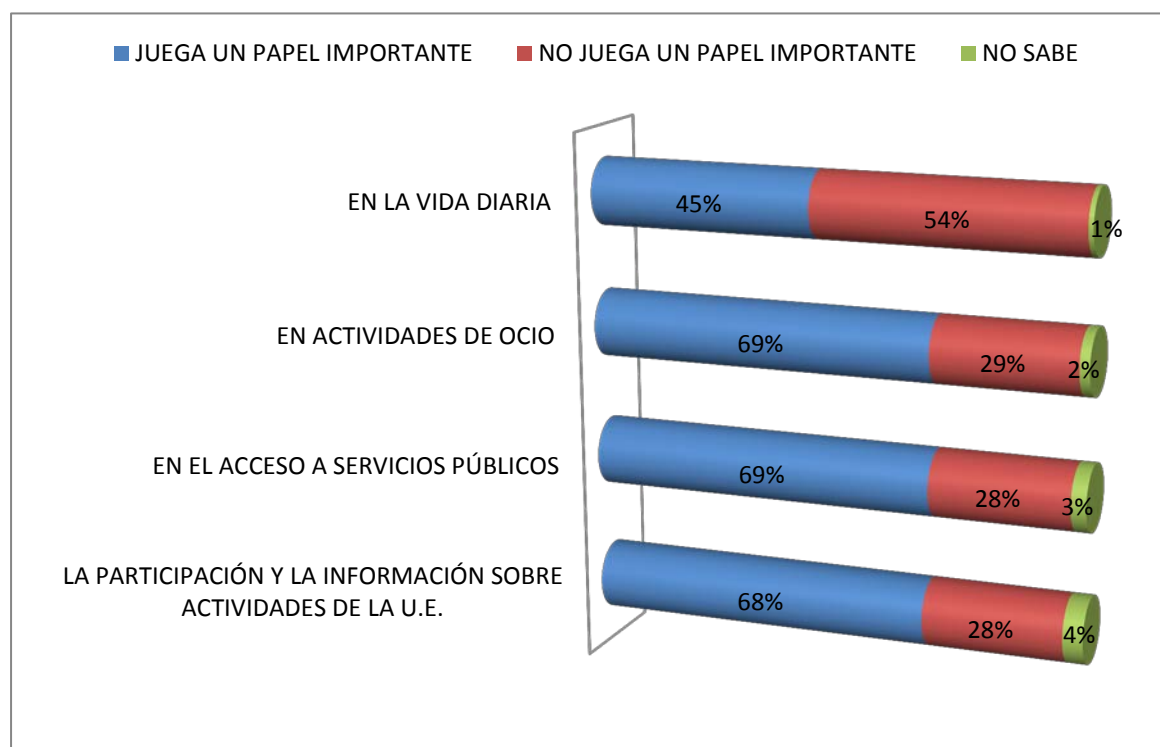
Por último, gran parte de la población española piensa que la traducción juega un papel importante, principalmente, en la educación, en el aprendizaje y a la hora de buscar trabajo, en este último aspecto España se encuentra entre los países que valoran más positivamente este hecho. Aunque en menor medida, también aprecian su relevancia en otras áreas sociales como la medicina y la salud o el acceso a la información. Menos importante parece el rol que ésta juega en su vida cotidiana, solo el 45% de la población española aprecia su importancia en este sentido. Las figuras 4.19 y 4.20 muestran las respuestas de la población española sobre el papel que juega la traducción en distintos ámbitos.

Figura 4.19. Áreas en las que los españoles piensan que la traducción juega un papel importante (I)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Figura 4.20. Áreas en las que los españoles piensan que la traducción juega un papel importante (II)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de European Commission, 2012c.

Los datos aportados por la *Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje* (EADA) en sus dos ediciones: 2007 y 2011 vuelven a poner de manifiesto las dificultades de la población española en cuanto al manejo de las lenguas extranjeras. Tal y como se puede apreciar en la tabla 4.18, un 35% de los adultos españoles manifiesta conocer una lengua extranjera, si bien este dato no nos aleja de la media de la Unión Europea, lo cierto es que sí lo hace la proporción de hablantes de dos o tres lenguas. Solo un 12% de españoles dice conocer dos lenguas, lo que sitúa a España 9 puntos por debajo de la media de los países de la Unión Europea, y un escaso 4% manifiesta tener conocimientos de tres o más lenguas, lo que vuelve a alejarnos en 4 puntos de esta media. En consecuencia, España muestra un porcentaje muy elevado de adultos que no conocen ninguna lengua extranjera, tal es así que, según los datos EADA 2011, supera en 14 puntos al promedio de la población europea. No se aprecian cambios significativos entre los datos de ambas ediciones, aunque sí se puede decir que, con respecto a 2007, el porcentaje de hablantes de una y dos lenguas ha disminuido ligeramente y ha aumentado en dos puntos la proporción de españoles que afirma no conocer ninguna lengua extranjera.

Tabla 4.18. Porcentaje de adultos que conocen una o varias lenguas en España y la media de la UE. Años 2007 y 2011

	Ninguna	Una lengua	Dos lenguas	Tres o más
ES 2007	46,6%	35,4%	13,6%	4,3%
ES 2011	48,9%	34,0%	12,6%	4,5%
UE 2011	34,3%	35,8%	21,1%	8,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES.

Como se puede apreciar en la tabla 4.19, la proporción de adultos españoles que conocen una o más lenguas extranjeras varía considerablemente en función de la edad. Los porcentajes más elevados se registran para la población más joven y las mayores diferencias se dan en los adultos de mayor edad. Esta distancia llega casi a alcanzar los 20 puntos en lo que concierne al aprendizaje de una lengua, además, el número de adultos que no maneja ningún idioma aumenta casi un 10% a medida que aumentan los rangos de edad establecidos. No se observan diferencias significativas entre las dos ediciones, si bien, llama la atención que el número de adultos entre 25 y 34 años que no hablan ninguna lengua haya aumentado en 7 puntos en estos últimos años y, en consecuencia, haya disminuido la proporción de adultos españoles en esta franja de edad que hablan una lengua. Estos datos sitúan a España en clara desventaja con la media de la población adulta europea, excepto en lo que se refiere al conocimiento de una lengua de la población adulta española más joven, donde se registran datos similares a los de esta media.

Tabla 4.19. Porcentaje de adultos españoles según la edad y el número de lenguas que pueden utilizar. Año 2007 y 2011

		Ninguna	Una lengua	Dos lenguas	Tres o más
De 25 a 34 años	ES 2007	33,0%	44,5%	17,2%	5,2%
	ES 2011	39,4%	40,3%	15,3%	5,0%
	UE 2011	22,8%	40,2%	26,5%	10,4%
De 35 a 44 años	ES 2007	41,6%	38,9%	14,7%	4,8%
	ES 2011	43,6%	37,7%	13,6%	5,0%
	UE 2011	30,4%	37,9%	22,5%	9,3%
De 45 a 54 años	ES 2007	54,8%	30,0%	11,5%	3,4%
	ES 2011	53,9%	30,6%	11,3%	4,2%
	UE 2011	37,5%	34,9%	19,4%	8,1%
De 55 a 65 años	ES 2007	66,1%	22,0%	8,8%	3,1%
	ES 2011	63,8%	23,9%	9,0%	3,3%
	UE 2011	47,6%	29,6%	15,7%	7,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES.

Existe una clara relación entre el nivel de estudios de la población española y el conocimiento de lenguas extranjeras. Los adultos españoles con niveles de estudios superiores manifiestan en mayor proporción conocer una, dos y hasta tres lenguas extranjeras. A pesar de ello, estos datos vuelven a poner de manifiesto una clara desventaja en este aspecto en comparación con la media de la población europea, que resulta ser superior excepto en el caso de los adultos con estudios básicos y universitarios superiores que conocen una lengua. La tabla 4.20 muestra los resultados de la encuesta sobre el conocimiento lingüístico de la población holandesa en función del nivel de estudios que posee y los de la media de la los países comunitarios.

Tabla 4.20. Porcentaje de adultos españoles que conocen una o varias lenguas extranjeras por nivel de formación alcanzado. Años 2007 y 2011

		Ninguna	Una lengua	Dos lenguas	Tres o más
Primera etapa de Educación Secundaria, Primaria y sin estudios	ES 2007	68,2%	24,4%	5,8%	1,5%
	ES 2011	70,2%	24,2%	4,4%	1,2%
	UE 2011	61,1%	17,1%	9,0%	2,9%
Estudios de Grado Medio	ES 2007	35,0%	43,8%	16,1%	5,1%
	ES 2011	41,8%	38,1%	15,0%	5,1%
	UE 2011	32,7%	40,1%	20,5%	6,7%
Estudios de Grado Superior y universitarios	ES 2007	18,6%	47,8%	25,0%	8,6%
	ES 2011	24,2%	44,7%	22,4%	8,6%
	UE 2011	11,6%	36,7%	33,7%	17,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES.

Como se puede apreciar en las tablas 4.21 y 4.22, la mayoría de los españoles posee un nivel bajo de inglés, lengua que mejor conocen. Si se realiza un análisis pormenorizado en función de la edad, nos encontramos que cerca de la mitad de la población española tiene un nivel básico en cualquiera de las franjas de edad definidas para el estudio, además, este porcentaje aumenta conforme

aumenta la edad de los españoles. Esta distribución de niveles de dominio en función de la edad se encuentra muy próxima a la media de la población europea (Tabla 4.21).

Tabla 4.21. Distribución porcentual de la población adulta según el nivel de dominio de la lengua que mejor conocen en función de la edad en España³⁵⁸ y en la media de la UE Año 2011

		Nivel básico	Nivel medio	Nivel avanzado
TOTAL (25 a 64 años)	ES	39,7%	41,7%	18,6%
	UE	20,0%	35,1%	20,0%
De 25 a 34 años	ES	36,8%	44,4%	18,8%
	UE	39,4%	37,4%	23,2%
De 35 a 44 años	ES	39,0%	41,3%	19,7%
	UE	44,4%	35,0%	20,6%
De 45 a 54 años	ES	44,1%	39,0%	16,8%
	UE	49,2%	33,5%	17,3%
De 55 a 65 años	ES	45,3%	37,2%	17,5%
	UE	50,0%	33,4%	16,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES, 2011.

Se registran mayores diferencias al tener en cuenta el nivel de estudios. Gran parte de la población española que tiene estudios primarios y de grado medio manifiesta tener un nivel básico, sin embargo, este porcentaje se reduce a la mitad entre los adultos con estudios superiores. Asimismo, la proporción de población con nivel avanzado varía en 20 puntos entre los adultos con estudios básicos y aquellos con estudios superiores. Al igual que sucedía en el caso anterior, las respuestas se aproximan a las del promedio de los países europeos (Tabla 4.22).

Tabla 4.22. Porcentaje de población adulta según el dominio de la lengua que mejor conocen por nivel de formación alcanzado en España³⁵⁹ y en la media de los países de la UE Año 2011

		Nivel básico	Nivel medio	Nivel avanzado
Primera etapa de Educación Secundaria, Primaria y sin estudios	ES	63,7%	29,0%	7,3%
	UE	65,8%	24,7%	9,6%
Estudios de Grado Medio	ES	44,6%	42,4%	13,0%
	UE	54,1%	32,6%	13,3%
Estudios de Grado Superior y universitarios	ES	32,2%	44,3%	23,5%
	UE	29,8%	40,4%	29,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat EDAT-AES, 2011.

A la vista de los datos, se puede decir que España tiene aún un largo camino por recorrer en el terreno del aprendizaje de lenguas, no obstante, parece evidente para la población española que el

³⁵⁸ No existen datos referentes al año 2007.

³⁵⁹ No existen datos referentes al año 2007.

manejo de otros idiomas es una fuente de riqueza cultural y, sobre todo, una herramienta de promoción laboral, a pesar de que, según los datos recogidos, pocos expresan una intención clara de aprender un idioma.

Aunque la situación en cuanto al aprendizaje de lenguas ha variado sustancialmente, lo cierto es que el aprendizaje de idiomas sigue siendo una asignatura pendiente para la gran mayoría de la población, para la que parece que no es suficiente con contar con una actitud positiva hacia el multilingüismo, sino que se le deben ofrecer ciertas herramientas que apoyen el aprendizaje de idiomas. De esta necesidad, ha surgido la primera iniciativa del Gobierno español: el diseño de un plan político público en el ámbito del aprendizaje de lenguas: *El Programa Integral de Aprendizaje de las Lenguas 2010-2020*, cuyo objetivo es la mejora del conocimiento de lenguas extranjeras de la población española y al que se hará mención más adelante en este capítulo.

4.3.2. Notas sobre la evolución histórica del aprendizaje de lenguas. El caso del inglés.

La evolución de la presencia de la lengua inglesa en España cuenta hasta el momento con pocos estudios publicados y, en menor medida aún, la historia de su pedagogía por lo que a la hora de abordar estas páginas es importante tener en cuenta la dificultad que supone obtener información sobre estas materias.

La historia de la enseñanza del inglés en España no comienza hasta bien entrado el siglo XVIII, concretamente en el año 1759, con la subida al trono de Carlos III, que puso en marcha una política con una mayor visión europea, lo que concedió un gran impulso al estudio de las lenguas extranjeras.

Hasta este momento los españoles no habían sentido la necesidad ni el interés por la lengua inglesa, como lo recoge Alfonso Par cuando se refiere a la situación del aprendizaje de lenguas en España en el siglo XVII en su estudio de la literatura de Shakespeare: “A los españoles no les había entrado aún la comezón de aprenderse aún las lenguas de los demás... y no se preciaban de conocer otros autores que los clásicos, los renacentistas italianos y unos pocos franceses” (Par, 1935, cit. en. Martín-Gamero, 1961, p.98).

Los anales de la lengua inglesa en España están principalmente unidos a la presencia de católicos ingleses que desde finales del siglo XVI empezaron a fundar Colegios y Seminarios ingleses, escoceses e irlandeses a lo largo del territorio español. Aunque la mayoría de ellos aprendió castellano, no cabe ninguna duda de que hubo españoles que estudiaron la lengua inglesa a raíz del contacto con este grupo y sus escuelas. Entre todos estos colegios destaca el colegio inglés de Valladolid, que por aquel entonces servía de espacio de encuentros entre los monarcas y representantes del Reino Unido; y que, asimismo, sirvió de contacto imprescindible y motor de

motivación de Doña Luisa Carvajal y Mendoza, primera española que llegó a saber inglés “como si hubiese nacido en Londres” (Martín-Gamero, 1961, p.99).

Las relaciones entre el Reino Unido y España juegan un papel crucial en este siglo, ya que el acceso a la lengua inglesa se hacía a través de las escasas obras literarias que se introdujeron en la Península con motivo de una mayor vinculación entre ambos países. Además, el matrimonio de Felipe II con María de Tudor supuso también un paso importante. No obstante, a pesar de los repetidos consejos encaminados a que el monarca aprendiera la lengua inglesa, éste no pareció mostrar un gran interés. En cambio, María de Tudor parece que sí comprendía el español (Sánchez Pérez, 1992). Este hecho se vio enmendado a través del fallido intento de matrimonio del príncipe de Gales con la Infanta María, hija de Felipe III, para el que ésta empezó a prepararse lingüísticamente, lo que supuso ya una revolución en el aprendizaje de las lenguas.

En el siglo XVII se publica el primer libro de lengua inglesa para españoles: *Lexicon Tetraglotton*, escrito por James Howell y publicado en 1659. El texto comprende un vocabulario en cuatro lenguas: inglés, francés, italiano y español, acontecimiento que sin duda marca el comienzo del interés de nuestro país por la lengua inglesa y al que le sigue la publicación por el mismo autor de la Gramática Inglesa, en 1662. En palabras del propio autor esta obra estaba destinada especialmente para los españoles, a cuya lengua se ha traducido, para que alcancen el conocimiento del inglés³⁶⁰, (cit. en. Martín-Gamero, 1961, p. 123).

Estas primeras publicaciones coinciden en su insistencia en la falta de interés de los extranjeros por aprender el inglés y achacan este desinterés a irregularidades de esta lengua, que dificultan su pronunciación.

Asomaba así un concepto que a la vista de muchos puede ser hoy en día revolucionario, la defensa de que la competencia comunicativa en una lengua se adquiere profunda y definitivamente desde la inmersión lingüística. Así lo recoge ya en su gramática J. Smith en el año 1674, en la que defiende el estudio de la gramática para el aprendizaje de una lengua extranjera, pero señala que lo más importante es hablar “con los nativos como mejor maestro³⁶¹” (cit. en. Martín-Gamero 1961, p.127).

A partir de este momento, la idea de que hay que aprender a hablar la lengua se va haciendo cada vez más patente entre la población y la idea de aprender solamente la gramática se va desterrando. Además, tal y como afirma Sánchez Pérez “con la expansión del imperio español por toda Europa, se incrementan notablemente los intercambios de personas y cosas y ello exige una

³⁶⁰ For the Spaniards especially, into whose Tounge it is rendered; to attaine the knowledge of English.

³⁶¹ Converse with the natives is the best Tutor.

comunicación más fluida” (1992, p.73), aunque son más los extranjeros dispuestos a aprender español que los españoles dispuestos a aprender otras lenguas.

En los primeros años del siglo XVIII, en Londres, Félix Antonio de Alvarado publica los *Diálogos Ingleses y Españoles*, cuya segunda edición aparece dirigida al público que quiere aprender las dos lenguas, por lo que se le considera “el primer español que escribe una obra para la enseñanza del inglés” (Martín-Gamero, 1961, p.134) a partir de distintos diálogos. Es en estas fechas cuando salen también a la luz los primeros diccionarios anglo-castellanos, concretamente en 1797 se publica en España el primer diccionario inglés-español: “Diccionario nuevo de las lenguas española e inglesa”, realizado por el irlandés Tomas Conelly. En su obra incorpora una sección dedicada a la interpretación de la fonética de la lengua inglesa. No obstante, cabe destacar que ya en el siglo XVII, J. Smith había publicado en Londres su *Grammatica quadrilinguis, o Breves instrucciones para francés, italiano, español e inglés, con los Proverbios de cada idioma para aquellos que desean perfeccionarse en ellas*³⁶².

Unos años más tarde, en el siglo XVII, tal y como recoge el profesor Aquilino Sánchez:

Son cada vez más quienes se ocupan de la enseñanza de lenguas y se preocupan por ella. El incremento de los desplazamientos y viajes, con la consiguiente necesidad de comunicación entre personas de hablas distintas, hace surgir una más acuciante “urgencia” por aprender otros idiomas, aparte del latín o griego. (Sánchez Pérez, 1992, p.129).

Concretamente, en la segunda mitad del siglo XVIII, a raíz de la política exterior del reinado de Carlos III, el Reino Unido comienza a despertar un gran interés en nuestro territorio. Se empiezan a conocer las obras de la literatura inglesa y se ponen en marcha por primera vez diferentes medidas para aprender inglés, incluyéndose como materia optativa en algunos planes de estudios. Entre ellas destaca la creación de las *Sociedades Económicas de Amigos del País*, fundadas con el objetivo de mejorar la educación profesional de los ciudadanos.

Sofía Martín-Gamero recoge en su obra las condiciones iniciales de estos planes de estudio en la época:

Hay tres detalles en este plan de estudios que son de especial interés, porque dan idea de la situación de la enseñanza del inglés en aquella época: la lengua inglesa no interesa como idioma hablado, pues el único fin que persiguen los que la estudian es llegar a traducirla; tampoco es necesaria para todo el mundo, sino únicamente para los que se preparan para determinadas profesiones; no habrá profesor de inglés, ya que esto resultará un gasto excesivo, sino que se buscará una persona que sea capaz de explicar además otra disciplina. (1961, p.147).

³⁶² *Brief instructions for the French, Italian, Spanish, and English tongues, with the Proverbs of each language fitted for those who desire to perfect themselves therein.*

Los intereses literarios son también una de las principales fuentes de impulso hacia la introducción de la lengua inglesa en nuestro país. En esta línea es de especial interés destacar la contribución de Jovellanos al aprendizaje de la lengua inglesa, que ya en sus tratados defiende la importancia del estudio de esta lengua y del conocimiento de su literatura pura, no a través de traducciones. Asimismo, surgen distintas ediciones de diccionarios y manuales políglotas en distintos países en las que se incluía siempre el castellano y el inglés como el *Octoglotón* de Celepino o el *Hexaglotón* de Ignacio Weitenauer (1762).

A partir de esta fecha se empiezan a confeccionar diferentes planes de estudio que incluyen la enseñanza de las lenguas modernas en los centros de formación profesional, aunque no para las escuelas, ya que en estas últimas hay muchos que la consideran “una pérdida de tiempo y dinero y una complicación” (Martín-Gamero, 1961, p.159).

En 1787 se funda en Madrid la primera academia para la enseñanza del inglés, de la mano del irlandés Bartolomé Nesbit.

A principios del siglo XIX la lengua inglesa va tomando un mayor protagonismo en el territorio español y comienza a introducirse en los colegios y seminarios de educación. El primero de ellos fue el Seminario de Nobles de Madrid, en el que se reconocía de forma oficial la enseñanza del inglés. También se establecen en Madrid algunas academias particulares que imparten la lengua inglesa, junto con otras lenguas. Coincidiendo con el plan de Educación para las lenguas vivas elaborado por José Antonio González Cañaveras en 1767 y que modificó y amplió a lo largo de 30 años, profundizando en aspectos concretos como las propuestas de enseñanza de las lenguas y en el que se defendía la importancia del aprendizaje de las lenguas a una edad temprana, tras el aprendizaje de la lengua materna, y le ofrecía al alumnado la posibilidad de elegir entre el aprendizaje de inglés, francés o latín.

Como consecuencia de un interés en auge por el comercio con Inglaterra y Estados Unidos las Juntas de Comercio y Consulados crean escuelas y academias en las que se le concede una gran importancia a la enseñanza del inglés.

A partir de esta fecha fue aumentando el número de manuales de aprendizaje del inglés dentro y fuera de nuestro país. Este hecho responde principalmente a la expansión de las relaciones comerciales y al desarrollo de los sistemas de comunicación.

A estos hechos se le debe unir el impulso que le dio la Guerra de la Independencia a la lengua inglesa en España. Tal es así que Gattel señala en el prólogo del primer diccionario de bolsillo (Londres, 1809) como una de las causas que le movieron a escribir tal obra “la comunidad de intereses anglo-españoles en las luchas napoleónicas” (Martín-Gamero, 1961, p.212).

Hacia la mitad del siglo XIX comienzan a aparecer diccionarios y manuales especializados en disciplinas relacionadas con el comercio, como el *Diccionario Marítimo* de Martín Fernández de Navarrete (1831). Además en el extranjero, concretamente en Estados Unidos, comienzan a surgir ciertos métodos para la enseñanza del inglés que introducían novedades en cuanto a la pedagogía de las lenguas, más allá de las gramáticas que hasta entonces se habían publicado con tal fin. Tal y como lo define Sánchez es un momento en el que “aumenta (...) el sentido utilitario en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, también el “utilitarismo” alcanza a los alumnos: los idiomas se aprenden más y más por razones prácticas, no solo para adornar la figura del hombre culto” (Sánchez Pérez, 1992, p.171).

En 1820 se imparte en el Ateneo de Madrid la primera cátedra de inglés. No obstante, hasta este momento, el número de alumnos que estudiaba francés superaba notablemente a aquellos que estudiaban inglés. En este mismo año se presentaba el ideario liberal, en el que uno de los objetivos manifiestos pasaba por “instaurar un sistema educativo moderno que contemplara el aprendizaje de idiomas como medio de comunicación y apertura hacia el exterior” (Díaz et al. 2011, p.19). Estas ideas no se vieron materializadas, ya que la Instrucción Pública debía hacer frente a otros problemas más acuciantes. Si bien, empezaba así una defensa de la enseñanza de las lenguas vivas, presente en la mayoría de los postulados liberales y que, al igual que ocurría con el país, se veía afectada por las distintas desavenencias políticas.

En 1830 se realizan los primeros exámenes basados fundamentalmente en traducciones al dictado y de textos literarios.

Dentro del territorio español, Barcelona se señala como la ciudad dónde se estudió la lengua inglesa con mayor interés durante los primeros años, esplendor que parece relacionado con el desarrollo del Romanticismo en Cataluña, época en la que se mantuvo un comercio literario muy activo con Francia, Alemania e Inglaterra. Entre las personalidades que se dedicaron a tal fin destaca Antonio Bergnes de las Casas, que llegó a fundar una imprenta con el fin de publicar las obras más importantes de la literatura inglesa.

Posteriormente, tras la guerra de la Independencia, hubo varios españoles que emigraron a Inglaterra y cuya contribución al aprendizaje de esta lengua en España es notoria, ya que aportan calidad a la enseñanza de las lenguas extranjeras principalmente por el hecho de haber vivenciado este aprendizaje en primera persona. Sin embargo, a este respecto cabe destacar las palabras Alcalá Galiano, “compañero de exilio de muchos de ellos” que resume el modo de vida de muchos de estos emigrantes:

(...) de los emigrados españoles, pocos aprendieron la lengua inglesa, más que algunas voces de ellos no bien pronunciadas”, lo que en su opinión se debe a que “el establecimiento de una

manera de colonia unida por estrechos lazos... hace... que hasta la necesidad de aprender la lengua de los naturales de la tierra donde se vive... sea menor. (cit. en. Martín-Gamero, 1961, p.236).

En 1823 la reina María Cristina firmó un decreto de amnistía por el cual los emigrados españoles pudieron volver a su país y este regreso trajo consigo la expansión del conocimiento de la cultura anglosajona, lo que contribuyó notablemente a la difusión del inglés.

Comienzan en esta época a aparecer los nuevos métodos, uno de los pioneros es El Nuevo método para aprender el idioma inglés, según el sistema de F. Ahn, publicado en Madrid, 1848. Se trata de un libro de lectura para estudiantes avanzados que se presenta como complemento al de la gramática y ejercicios, en el que el autor sigue la máxima de que los textos despierten el interés de sus alumnos y les incita al diálogo sobre estos textos.

Se marca así el inicio de una etapa en la que se promueve la enseñanza de lenguas extranjeras como formación indispensable del ser humano, hecho que queda reflejado en diferentes obras, como el discurso de Antonio Alcalá Galiano en la Junta Pública celebrada por la Academia Española en 1861, en el que se reconoce lo siguiente: “Que el estudio profundo y detenido de las lenguas extranjeras, lejos de contribuir al deterioro de la propia, sirve para conocerla y manejarla con más acierto” (Martín-Gamero, 1961, p.252).

En 1851 se inaugura en Cádiz el primer colegio femenino dónde se enseña inglés, proyecto llevado a cabo por un grupo de religiosas irlandesas a petición de unas antiguas alumnas de York, casadas y residentes en Cádiz, que querían para sus hijas una educación inglesa. Esta institución tuvo mucho éxito, aunque duró pocos años debido al levantamiento político de 1856, que forzó la vuelta a su país. No obstante, años más tarde, sobre la década de los 70, se retoma el proyecto y adquiere una gran continuidad a lo largo del territorio español. Es la primera institución femenina en la que las alumnas reciben una educación en lengua inglesa.

En medio de esta inestabilidad política, la ley Moyano de 1857, establecía por primera vez la enseñanza de lenguas vivas con carácter obligatorio en quinto y sexto curso de Bachillerato y obligaba a tener un catedrático de francés u otra lengua moderna en cada Instituto de Segunda Enseñanza. Aunque “en muchos casos no se respetaba la ley, ya que los centros tenían autonomía para regular la docencia del idioma (...) y faltaba, además, profesorado cualificado y no se prestaba demasiada atención a la preparación que tenían los docentes de estas asignaturas” (Díaz et al., 2011, p.19). La década de 1870 representa el inicio de otros hechos de notoria importancia a la hora de plantear esta pedagogía, ya que coinciden también en ella la creación del Instituto Miguel Ángel en Madrid y el Instituto Internacional Berlitz, aún vigente en la actualidad, y con gran interés por su característica metodología basada en el método directo o natural y su carácter internacional. El interés por el aprendizaje del idioma de una forma natural ocupa a estudiosos y pedagogos de las lenguas.

Comienzan también los viajes a España de la Misioneras Americanas, a las que se les encargó gran parte de la formación de las mujeres de nuestro país.

El surgimiento de estas nuevas pedagogías no llegó a las aulas de la segunda enseñanza, que no solo carecían de estos métodos sino que además se veían inmersas en un proceso de ligero retroceso, ya que el Plan de Estudios de 1886 no hacía mención a los cursos en los que había que empezar a estudiar las lenguas extranjeras, lo que provocó que muchos de los Institutos ni siquiera enseñaran francés, aunque sí exigían que los alumnos superaran una prueba de traducción para la obtención del Grado de Bachiller. Lo que supuso que los alumnos se vieran obligados a recurrir a la enseñanza privada principalmente por lo que a la enseñanza de francés se refería, aunque también se impartían clases de inglés.

Hasta el momento, los distintos métodos y gramáticas de la didáctica del inglés no habían proporcionado grandes resultados. En palabras de Adela Rodero Carrasco: “nunca proporcionaron la posibilidad de comunicarnos en dicha lengua” (1993, p.151). No obstante, empiezan a aparecer publicaciones que defienden la importancia de adquirir una competencia comunicativa en el lenguaje oral, como en *El Vademécum del viajero y estudiante del idioma inglés*, escrita por Hudson (Barcelona, 1875), donde ya se adelantaba uno de los principios metodológicos más importantes de la pedagogía de las lenguas extranjeras: “aprende a hablar claro y lo demás vendrá a su debido tiempo” (Rodero Carrasco, 1993, p. 135).

Desde esta fecha, coincidiendo con el inicio del siglo XX, aparecen guías de fonética y pronunciación que adquieren gran importancia, ya que se empieza a poner de relieve la necesidad de adquirir competencia en la expresión oral. Este nuevo impulso coincidió con las distintas reformas educativas que se llevaron a cabo a principios de este siglo. En el año 1900 la reforma de la segunda enseñanza promovía el aprendizaje de las lenguas extranjeras como una parte de la educación que un joven de la época debía recibir. En el prólogo de esta reforma se justificaba de la siguiente manera:

Como imperiosa necesidad de la vida moderna de relación de unos pueblos con otros, y olvido del funesto aislamiento en que hemos vivido, así como por la precisión de conocer cuanto más saliente y provechoso se produce en las ciencias y en sus aplicaciones, impónese el conocimiento de las lenguas vivas: una el Francés, otras el Inglés o el Alemán. (Real Decreto de 20 de julio de 1900 reformando el plan de estudios de segunda enseñanza cit. en Morales et al., 2000, p.18).

Según este plan, la enseñanza de la lengua francesa comenzaba a los 12 años y dos años más tarde se añadía otra lengua más, a elegir entre inglés o alemán. Las clases tenían lugar en días alternos y duraban una hora y media.

El impulso que este plan le concedió al aprendizaje de las lenguas vivas no llegó muy lejos, ya que dos años después, en 1903, la falta de presupuesto mermó las buenas intenciones del citado plan.

Se vieron obligados a suprimir el estudio de la lengua inglesa y alemana, manteniendo únicamente el francés durante dos cursos escolares. Romanones, ministro de educación por aquel entonces, dejó la enseñanza de otros idiomas en manos de las Escuelas Superiores de Comercio.

No obstante, a pesar de todas estas vicisitudes políticas, el auge del inglés como lengua extranjera continuaba aumentando. Una de las publicaciones más exitosas y permanentes en el tiempo fue el Nuevo diccionario de Inglés-Español y Español-Inglés de Appleton³⁶³, publicado en Nueva York en 1903. En esta obra su autor ponía de manifiesto el crecimiento imperante de la lengua inglesa como lengua de comunicación entre distintas naciones:

Los prodigiosos descubrimientos e invenciones que marcan el progreso realizado de medio siglo a esta parte en todas las ramas de la actividad humana, y sus múltiples aplicaciones a los usos de la vida, han enriquecido de tal modo el vocabulario de las lenguas modernas, y muy particularmente de la inglesa, que cada día se hace sentir más la necesidad de un diccionario que responda a las exigencias del creciente intercambio de ideas y productos entre los pueblos de la raza anglosajona y los que hablan la armoniosa lengua castellana.(cit. en. Rodero Carrasco, 1993, p.189).

En 1911 se crea la primera escuela de idiomas, la Escuela Central de Idiomas de Madrid. Tal y como lo describe Morales se trata de un momento en el que se acrecienta el deseo por aprender idiomas:

En estos momentos de cierta estabilidad política, bajo la monarquía parlamentaria diseñada por Cánovas del Castillo, cuando se considera necesario proporcionar a la juventud instrumentos de trabajo adecuados para practicar actividades de índole mercantil e industrial, cuyo ejercicio haría indispensable el conocimiento de lenguas modernas. (Morales et al., 2000, p.40).

La escuela Central de Idiomas contaba con un doble objetivo:

El primero hacer de ella un lugar donde cualquiera, con independencia de su edad, profesión o clase social, pudiera aprender idiomas modernos (...); el segundo, conseguir que la institución se convierta, con el tiempo, en un auténtico centro de pedagogía superior en el que se formasen los futuros profesores de lenguas vivas de todos los centros oficiales. (Díaz et al., 2011, p. 21).

Para lograr estos ambiciosos objetivos se le concedió una gran autonomía en su funcionamiento, lo que propulsó dos medidas muy innovadoras para la época: la adopción del método directo en la enseñanza de lenguas y la presencia de alumnas y alumnos en la misma clase. El éxito de esta escuela de idiomas fue en aumento en los primeros años, tal es así que en los cinco primeros años, acudían a ella unos 1000 alumnos. En un primer momento se decretó la enseñanza de alemán, francés e inglés, aunque pronto hubo que ampliar a español para extranjeros y a árabe. La mayoría demandaba la enseñanza de francés. No obstante, el inglés era el segundo idioma solicitado y el que mayor incrementó registró a lo largo de la historia de la enseñanza de las Escuelas Oficiales de

³⁶³ *Appleton's New English-Spanish and Spanish-English Dictionary.*

Idiomas. El profesorado en un principio tenía que aprobar una oposición. No obstante, existían diversos cargos que apoyaban la labor docente, así como también se contrataba a profesores extranjeros. El sueldo era más bien escaso, por lo que muchos de los profesores compaginaban su labor docente con el desempeño de otras profesiones.

Unos años más tarde, en 1918, se funda el Instituto-Escuela en Madrid, con la idea de innovar en la pedagogía española de aquella época. Este centro se plantea por primera vez como un ensayo pedagógico y aplica nuevos métodos de educación y planes de estudio, entre ellos, es de especial interés para este trabajo la dedicación de una parte importante en sus programas de estudio a la enseñanza de las lenguas, que se adelantaba a la edad de 8 años. Además se ofertaba la enseñanza de dos lenguas extranjeras y se consideraba obligatoria en todos los grados. El plan de estudios recogía lo siguiente:

Pretendemos, ante todo, facilitar un instrumento de estudio para manejar textos en francés, inglés o alemán. Se desea que al entrar en la Universidad, un bachiller del Instituto-Escuela pudiera utilizar un libro de Historia, Medicina, etc., casi con la misma facilidad con que se emplearía un texto en español. Además se intentaba que el alumno fuera capaz de mantener una conversación y escribir correctamente en lenguas extranjeras. (Palacios, 1998 cit. en. Rodero Carrasco, 1993, p.216).

El tiempo empleado en el estudio de la lengua inglesa era de seis horas en los cursos de quinto y sexto y tres horas optativas entre latín y alemán. Su metodología era directa en la lengua moderna, aunque con ayuda ocasional del castellano y basada en las palabras de Américo Castro, que suponen una profunda reflexión:

Los españoles abandonados a sí mismos, las aprenden aisladamente, cuando la necesidad los obliga; el Estado se limita a mantener una apariencia de enseñanza en los Institutos y Escuelas de comercio. Y todo el mundo sabe que nadie aprende en esos centros una lengua correctamente, porque ¿para qué puede servir cursar así un año de alemán, por ejemplo? (cit. en. Rodero Carrasco, 1993, p.217).

El centro se encargaba de la formación de sus profesores. En el caso concreto de las lenguas extranjeras el profesorado recibía clases de hablantes nativos. Hecho reseñable, ya que durante aquella época el profesorado de lenguas carecía de formación específica. El Instituto-Escuela cerró sus puertas al estallar la Guerra Civil y estas medidas favorecedoras del estudio de las lenguas extranjeras no volvieron a tener cabida hasta finales del siglo XX.

Aún con estos avances, el estudio del inglés seguía estando reservado para determinadas minorías, mientras que la lengua francesa es la que ocupaba el mayor interés de la población española.

En esta etapa, surgió un interés por el aprendizaje de nuestra lengua en distintos países, principalmente en Norteamérica, de tal forma que comienzan las primeras relaciones entre instituciones de ambos países. Las instituciones norteamericanas enviaban a su profesorado a la

Universidad Internacional de Santander o a la Residencia de Estudiantes para realizar cursos de perfeccionamiento de español. El contacto con hablantes ingleses es cada vez más intenso y la obligación de buscar métodos pedagógicos que funcionen se hace cada vez más patente.

El plan educativo de 1926, elaborado durante el gobierno de Primo de Rivera, seguía manteniendo el francés como lengua obligatoria e incluía en los cursos superiores un segundo idioma, a elegir entre inglés, alemán e italiano. Además, incorporaba en el cuarto curso la materia de Literatura española comparada con la extranjera, lo que suponía un enriquecimiento del alumnado. No obstante, una vez más, las continuas irregularidades debidas, principalmente, a la falta de especialistas, impidieron que esta iniciativa y los continuos proyectos que le siguieron sobre esta base llegaran a buen puerto. “Las autoridades educativas tomaban decisiones contradictorias en cuanto a la formación y los conocimientos que había que exigir a los docentes de lenguas extranjeras, pero, lamentablemente el problema quedó sin solución durante mucho tiempo” (Díaz et al., 2011, p.45).

En 1927 se fundaron los Institutos de Idiomas de cada Universidad dirigidos a licenciados y, en algunos casos, a estudiantes de Secundaria. Asimismo, con el apoyo de la Escuela Central de Idiomas, se crearon cinco Cátedras de Lenguas y Literaturas Extranjeras en la Universidad Central de Madrid: alemana, francesa, inglesa, italiana y portuguesa. Para ello, fue preciso adscribir la Escuela Central de Idiomas a la Universidad.

Unos años más tarde se crearon los estudios universitarios de Lenguas Modernas, aunque, una vez más, la inestabilidad política jugó una mala pasada y, con la subida al poder de la República, se derogó el currículo diseñado para estos estudios.

Asimismo, comenzaron los proyectos de intercambios de ayudantes de profesorado de lenguas extranjeras, denominados Auxiliares de conversación. Los primeros convenios se realizaron con Francia y años más tarde, a partir de un convenio firmado en el año 1936, se extendieron a Gran Bretaña.

La organización de la Formación Profesional trajo consigo también la incorporación de la asignatura de francés en el plan de estudios para la obtención de los títulos de las distintas profesiones. Aunque en 1955 se derogó este Real Decreto y, con ello, la enseñanza de las lenguas extranjeras en esta parcela de formación. La formación profesional estuvo exenta del estudio de lenguas extranjeras hasta la actualización de los Planes de Estudio del Bachillerato Laboral en 1963, donde se ofertaba el francés o el inglés en función de las especialidades estudiadas.

Son años en los que las iniciativas privadas adquieren un mayor protagonismo, una de las más destacables es la creación de la Escuela Plurilingüe de José Castillejo, perteneciente a la Institución Libre de Enseñanza, la cual desde su creación concedió una gran importancia al aprendizaje de

lenguas modernas. José Castillejo se casó con una joven británica con la que tuvo cuatro hijos, llegado el momento de escolarizarlos buscaron una escuela que pudiera reforzar el ambiente bilingüe que mantenían en el hogar, pero no encontraron una escuela que cumpliera tal requisito, así que se decidieron a crear su propia escuela. En 1928 inauguraron la Escuela Plurilingüe de Madrid con un grupo de niños de 4 y 5 años bajo el control de un grupo de padres de renombre pertenecientes a la Institución Libre de Enseñanza,

La intención no era formar niños plurilingües. Se trataba de una escuela española de niños españoles que estudiaban las asignaturas básicas en el idioma materno. Pero todos consiguieron leer y hablar con cierta fluidez un par de idiomas extranjeros y, desde la edad de diez años, podían seguir con facilidad una clase en otro idioma. Nuestros propios hijos aprendieron tres idiomas además de latín. José causó consternación al permitir que los chicos mayores dieran clase de historia con profesores ingleses y franceses además de los españoles. (Claremont, 1995, p.89).

Sus ideas sobre la contratación anual de profesores estatales y la contratación de profesores nativos provocaron cierto malestar entre algunos docentes, que encabezados por Jacinta Landa se independizaron y mantuvieron el nombre de Escuela Plurilingüe. Desde aquel entonces la Escuela de Castillejo pasó a llamarse Escuela Internacional. Ambas escuelas se cerraron cuando estalló la Guerra Civil.

Durante la Segunda República se derogaron todas las iniciativas puestas en marcha en la dictadura de Primo de Rivera. A pesar de que el gobierno de la República parecía ser consciente de la importancia de la enseñanza de lenguas en la educación, apostó por la renovación de esta enseñanza y creó para ello, en 1931, la carrera de Filología Moderna. Tomo asimismo, “una decisión controvertida” (Díaz et al., 2011, p.48) que tenía por objeto acabar con el problema de la ausencia de profesorado cualificado para aprender lenguas extranjeras. Decidió suprimir la enseñanza de inglés, alemán e italiano hasta que no existieran profesores cualificados, lo que se preveía que ocurriría hacia 1935, tras concurrir los estudios de la nueva carrera de Filología Moderna. Hecho que nunca sucedió, ya que se vio interrumpido por el golpe de Estado de 1936 y el estallido de la Guerra Civil.

Los años siguientes son de gran importancia para la difusión de la lengua inglesa en nuestro país. Coinciden en ellos las dos guerras, la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial, cuyo final ocasiona cambios en la enseñanza de las lenguas modernas. Con la reforma franquista se empieza a advertir la importancia de las lenguas modernas en los planes de estudio y aparecen las primeras leyes y decretos que amparan la enseñanza oficial del inglés en la etapa de Educación Secundaria, aunque “los alumnos se encontraban con los mismos problemas de siempre porque seguía sin haber profesores cualificados” (Díaz et al., 2011, p.64). La reforma educativa de 1938 proponía el estudio de dos lenguas vivas para completar el estudio de cultura humanística, concretamente: “Dos idiomas a determinar entre el italiano, francés, alemán o inglés. Será obligatorio el estudio del alemán

o el italiano a elección. Los idiomas latinos se cursarán durante tres años y los otros durante cuatro” (Ley de 20 de septiembre de 1938 de reforma de la segunda enseñanza cit. en Morales et al., 2000, p.23).

En 1940 se inaugura el *British Council* en España, hecho que proporciona la aparición de un interés entre la población española de todas las edades, impulsado por los cursos metodológicos, conferencias... que en esta institución se ponen en marcha.

Si ya existían pocas esperanzas para nuestro país en cuanto a la formación de lenguas extranjeras, estas se acabaron en 1944 cuando por falta de fondos para financiar los estudios, se sustituyeron los estudios de Filología Moderna creados en la República por los estudios de Filología Románica. La formación del profesorado en lenguas extranjeras, así como las lenguas vivas o modernas pasó, de nuevo, a ocupar un segundo lugar.

A pesar de estos incidentes, lo cierto es que el inglés adquiere una importancia cada vez mayor. La matrícula de inglés en la Escuela Central de Idiomas se incrementa a un ritmo muy rápido, “ya en el curso 1944/45 supera al Francés” (Díaz et al., 2011, p.63). Si bien, la enseñanza de idiomas no estaba favorecida por el entorno político social de la época, ya que España se encontraba en una situación de bloqueo internacional en la que el contacto con el extranjero era mínimo.

El año 1948 marca el comienzo de una nueva etapa de formación en lenguas modernas en la Educación Secundaria, puesto que se regula legalmente la equiparación del profesorado de Lenguas Modernas con el profesorado de otras materias. Y en 1952 se crea en la universidad la especialidad de Filología Inglesa como rama de Filología Moderna en la Facultad de Filosofía y Letras. Esto supone, finalmente, el inicio de la formación del profesorado de inglés de Educación Secundaria y universitaria. La universidad de Salamanca es la primera en incorporar esta especialidad a sus planes de estudio, seguida de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Barcelona.

Un año más tarde, en 1953, aparece publicado en el Boletín Oficial del Estado el Nuevo Plan de Estudios de Segunda Enseñanza, en el que se recoge que “el idioma moderno se impartirá en los cursos tercero y cuarto de Bachillerato Elemental y en los cursos quinto y sexto de Bachillerato Superior” (Rodero Carrasco, 1993, p.255). Era una ley muy novedosa, ya que, por primera vez, no se le concedía prioridad a ningún idioma y, además, el alumnado se iniciaba en el aprendizaje de lenguas a los 12 años. La ley lo definía del siguiente modo:

En los grados de Bachiller, y dentro del cuadro de profesores de cada centro, los alumnos podrán elegir como idioma moderno el alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Los alumnos podrán repetir el mismo idioma en los cuatro cursos citados, o bien estudiar uno de estos idiomas en los cursos tercero y cuarto del Grado Elemental, y otro distinto en los dos cursos del Grado Superior. (Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la ordenación de la Enseñanza Media cit. en Morales et al., 2000, p.25).

Unos años más tarde, en 1957, a través del Decreto por el que se establecía el plan de estudios del Bachillerato, se adelantó a 11 años la edad de comienzo del aprendizaje de lenguas modernas.

En 1955, coincidiendo con la entrada de España como miembro de las Naciones Unidas, se publica en el BOE el Decreto sobre normativa para la publicación de libros de texto. Además de lo anterior, se incorporan exámenes de idiomas a las pruebas de Grado Elemental y Superior, a las de reválida y a las pruebas intermedias que realizan algunas universidades.

Se produce, asimismo, un cambio en la metodología, consecuencia de los cambios en las teorías de la adquisición de lenguas. Se aboga por la puesta en práctica de ejercicios de conversación y el uso de materiales audiovisuales. “En estos años, por tanto, la acción conjunta de la legislación educativa y la innovación pedagógica permiten impulsar una cierta renovación de la enseñanza de idiomas extranjeros” (Díaz et al., 2011, p. 65). Prueba de ello, es el Decreto de 1959 de ordenación del Curso Preuniversitario en el que, entre otros aspectos, se defendía que la enseñanza del idioma moderno debía impartirse en el idioma objeto de estudio.

A partir de 1960 se detecta un incremento del turismo extranjero, lo que crea en la población una incipiente necesidad de manejo, principalmente de la lengua inglesa y hace que aparezcan gran cantidad de academias privadas para alcanzar tal objetivo. El inglés adelanta posiciones y se sitúa, a partir de este momento, como la lengua extranjera estudiada por la mayoría de la población española.

Asimismo, en 1964 comienza la creación de la red de centros de escuelas de idiomas distribuidos a lo largo del territorio nacional. Las primeras Escuelas de Idiomas creadas, además, de la Central de Madrid, son las de Valencia, Bilbao y Barcelona. Lo que supuso “cierto clima de entusiasmo por el aprendizaje de idiomas extranjeros, alimentado sin duda por los aires aperturistas que se respiraban ya en los últimos años de la dictadura” (Díaz et al., 2011, p.78). Unos años más tarde, en 1967 estas escuelas adquieren la denominación de Escuelas Oficiales de Idiomas y, por primera vez, se le exige una titulación universitaria a los docentes. Lo que llevó a “una alteración considerable en el perfil profesional del personal docente y animó a muchos profesores a iniciar estudios universitarios” (Ibíd., p.80). Es quizá este momento uno de los que marcarán el rumbo de la formación del profesorado de lenguas extranjeras y permitirán ir ganando calidad en la enseñanza y en el aprendizaje de idiomas.

Paralelamente a todos estos acontecimientos, eruditos, lingüistas, conocedores de la lengua inglesa y editoriales dedican sus esfuerzos a mejorar la calidad de las publicaciones de aquella época. Aparecen también cursos de perfeccionamiento del profesorado.

A partir de 1970 la enseñanza del inglés adquiere una gran relevancia en el panorama educativo, ya que con la Ley General de Educación por primera vez aparece como materia de estudio un idioma extranjero en la etapa de educación obligatoria. En principio el estudio de una lengua extranjera era obligatorio a partir de los 11 años, aunque se dejaba abierta la posibilidad de comenzar a los 10 u 8 años. A pesar de esta flexibilidad en su comienzo, lo más habitual era que los alumnos comenzaran su aprendizaje desde los 12 años (Morales et al., 2000). En los cursos en los que esta materia era obligatoria se destinaban unas tres horas semanales dentro del horario escolar. Por lo general, la mayoría de los centros optaron por la enseñanza de inglés y una minoría por el francés. Esta ley abogaba ya por un enfoque en el que se aprendieran las lenguas bajo un enfoque oral, utilizando métodos activos. Concretamente en cuanto a la metodología para su enseñanza en los cursos más bajos, proponía lo siguiente (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa cit. en Morales et al., 2000, p.30):

I. En el caso de introducir un idioma extranjero en el 5º curso han de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones: frente al contenido determinado para el 6º curso, en 5º, se debe:

- Intensificar la práctica de estructuras morfológicas y sintácticas.
- Demorar la práctica de lectura y escritura hasta un mínimo de seis clases después de empezar el aprendizaje oral.
- Reducir en 50 – 60 palabras el vocabulario activo atendiendo a criterios pragmáticos.

II. En el caso de introducirse el idioma extranjero en el 3er curso, habrán de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones frente al contenido determinado para el 6º curso:

- Cambios sustanciales tanto del contenido como del enfoque metodológico.
- Al menos, durante seis meses el aprendizaje debe ser exclusivamente oral.
- El método elegido debe ser de tipo audiovisual.

Las lenguas extranjeras pasaban, asimismo, a formar parte del currículo obligatorio de la etapa de Formación Profesional, aunque en la medida de las posibilidades, se recomendaba que el aprendizaje de la misma estuviera orientado la rama profesional elegida y se recomendaba que esta lengua fuera el inglés.

En cuanto al Bachillerato, los centros debían establecer las enseñanzas de, al menos, dos de las siguientes lenguas extranjeras: francés, inglés, alemán, italiano y portugués. Asimismo, los institutos de forma voluntaria podían ofertar una segunda lengua extranjera optativa para el alumnado. Esta misma posibilidad se mantenía para el Curso de Orientación Universitaria (COU). La reforma de las Enseñanzas Medias de 1983 supuso un ligero cambio en la enseñanza de las lenguas extranjeras en esta etapa, el primer idioma se impartía a lo largo de 3 horas semanales como mínimo para el primer curso y un mínimo de dos horas en segundo, tercero y COU. El segundo idioma extranjero aparecía como obligatorio en la modalidad Lingüística del segundo ciclo del Bachillerato.

La formación del profesorado también experimentó cambios para adaptarse a las nuevas modificaciones, el nuevo plan de estudios del profesorado de Educación Primaria recogía la especialidad de Lengua Española e idiomas modernos, por el que los futuros profesores debían cursar las materias de Lengua y Literatura Francesa e Inglesa en todos los cursos durante la formación inicial. A partir de la Orden de 1977, se organizó la formación del profesorado de Educación Primaria en torno a las distintas especialidades y se relegaba a cada universidad la posibilidad de incluir entre las materias de los planes de estudios Lengua Extranjera y Didáctica de la Lengua Extranjera. A los profesores de Bachillerato se les exigía una formación pedagógica, además, de su formación científica. Generalmente esta formación se desarrollaba en dos ciclos de 300 horas en total que daban acceso al Certificado de Aptitud Pedagógica.

En 1981 se creó la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), lo que consolidó la importancia de los departamentos de lingüística aplicada en las universidades. Lo que propició “que la disciplina de cómo enseñar lenguas vivas ocupase un lugar en el mundo académico y en la investigación, teórica y experimental, desde el momento en que entró a formar parte del currículo académico” (Sánchez Pérez, 1992, p.322).

A partir de estos hechos, se incrementa el número de cursos de perfeccionamiento y reciclaje para el profesorado, se crean nuevas publicaciones didácticas e, incluso, entran editoriales extranjeras en nuestro país, se incorporan a estas publicaciones las últimas novedades, entre las que destacan todas aquellas relacionadas con materiales audiovisuales.

En lo que respecta a la metodología, generalmente se usaba un método ecléctico en el que aún se combinaban aspectos gramaticales y de traducción, con actividades de comprensión oral y escrita y ejercicios de repetición, completar y sustituir. Muchas escuelas de idiomas contaban con soportes tecnológicos como los radio casetes, retroproyectores o “los laboratorios de idiomas, poco utilizados por carecer de materiales adecuados” (Díaz et al., 2011, p.93). No obstante, poco a poco, en los 80 se dio paso a los métodos nocional-funcionales y comunicativos, los libros de texto de inglés fueron los primeros que integraron este nuevo enfoque. A pesar de ello, en esta década se usa el término comunicativo con “cierta ambigüedad” (...) Probablemente este hecho (que se observa en la mayoría de los libros de texto para la enseñanza de las principales lenguas europeas) se debe a que las ideas progresan con más rapidez que su aplicación a la realidad” (Sánchez Pérez, 1992, p.334).

Coincidiendo con la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, en 1985 el número de Escuelas Oficiales de Idiomas aumenta considerablemente, pasando de 15 a 24 en solo un año. Parece evidente que la necesidad y el entusiasmo por el aprendizaje de lenguas extranjeras se han abierto camino entre la población española. A partir de entonces, las Escuelas Oficiales crecen considerablemente, sobre todo, hasta la primera mitad de los noventa, momento en el que el crecimiento se mantiene, aunque a un ritmo mucho más lento.

En 1989, a partir de la orden que regulaba las instrucciones de los centros docentes de las distintas etapas, se ofertaba la posibilidad de que se desdoblaran los grupos y se dedicara una hora semana para la práctica de conversación. Esta posibilidad se llevó a cabo principalmente en los cursos de Bachillerato (Morales et al., 2000).

Asimismo, el crecimiento económico y tecnológico aumentaba la necesidad de comunicación con otros países y especialmente con las grandes potencias, como Estados Unidos, pioneras de muchos de estos avances, con lo que el estudio de la lengua inglesa llega al punto de mayor interés conocido en España hasta el momento, que encuentra una gran continuidad en la época actual. No obstante, el contenido lingüístico y la metodología han ido variando de propuestas didácticas basadas mayoritariamente en la adquisición de las destrezas de comprensión y expresión escritas a aquellos métodos que defienden la adquisición de la competencia comunicativa en las cuatro destrezas. Para ello cuentan con métodos que facilitan la inmersión lingüística del alumnado y con la introducción de las tecnologías de la comunicación. Este avance contribuye sin duda a un aumento considerable en la calidad de la pedagogía de las lenguas extranjeras. La formación del profesorado en el uso de las tecnologías de la comunicación comienza a ser prioritaria, por ello, el Ministerio de Educación pone en marcha distintos proyectos en las Escuelas de Idiomas cuyo último fin pasa por ofrecer esta formación a los docentes, como el *Proyecto Atenea* (1991-1993) cursos de formación en el uso y manejo del ordenador para las clases de lenguas extranjeras, el *Proyecto Mercurio* (1991-1996) cuya finalidad era conseguir el uso del vídeo en las clases de idiomas y el *Proyecto Europeo Trends* (1997-1998) centrado en el uso de Internet en las clases de lenguas extranjeras. Son los albores de una época en la que la tecnología ha alcanzado un gran desarrollo y ha desembocado en la creación de aulas virtuales donde se ofrece al alumnado y al profesorado el acceso interactivo a materiales, recursos, actividades...

Con la llegada de la LOGSE, las enseñanzas de idiomas se integran de forma oficial en el sistema educativo, formando parte de las Enseñanzas de Régimen Especial. Además, se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras a los 8 años.

Conforme a la Orden del 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil, los centros comienzan a llevar a cabo la implantación de las lenguas extranjeras en esta etapa. Es el comienzo de una de las iniciativas que nos ha situado a la cabeza de Europa durante este último tiempo en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta iniciativa propició, además, que la lengua extranjera comenzara a aprenderse en la mayoría de los centros desde el primer curso de Educación Primaria.

En cuanto a la etapa de Educación Secundaria, el área de Lengua Extranjera tenía y tiene carácter obligatorio en todos los cursos y se puede complementar con una segunda lengua que ha de ser ofertada obligatoriamente en todos los centros e, incluso, un alumno en 4º curso puede cursar

como optativas dos lenguas extranjeras, siempre y cuando el centro puede ofertarlas. Como norma general se suelen impartir tres clases semanales. En Bachillerato el estudio de una lengua extranjera continúa siendo una materia obligatoria que se sigue impartiendo durante tres periodos semanales e igualmente se mantiene la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera como materia optativa.

No han de pasar muchos más años cuando por primera vez se pone en marcha un convenio entre España y el Reino Unido para desarrollar un currículo integrado español-inglés en distintos centros públicos de la Comunidad de Madrid. Este convenio, firmado el 1 de febrero de 1996, supone una de las primeras iniciativas en España de educación bilingüe en lenguas extranjeras. El objetivo fundamental es la obtención de los títulos académicos de Educación Secundaria en España y en Reino Unido a través de un programa innovador de inmersión lingüística en el que participan profesores nativos británicos y profesores españoles. Dado el éxito de este programa, el convenio se ha renovado en varias ocasiones, la última en 2013.

Unos años más tarde, empezado el siglo XXI, los programas de este convenio pasaron a ser competencia de las Comunidades Autónomas, que bajo las mismas bases y siguiendo las directrices del Consejo de Europa y de la Unión Europea, crearon sus propios programas bilingües y los hicieron extensivos a otros idiomas. En 2004 se implantan programas de inmersión lingüística en la Comunidad de Madrid, en Canarias, Extremadura y la Rioja. Comienza así, una nueva etapa en la enseñanza de lenguas extranjeras en educación obligatoria que se ve amparada por la LOE, aunque con una gran dispersión normativa y organizativa. Desde entonces, empieza a ofrecerse una formación para este profesorado. En los últimos años, se puede cursar, ya en numerosas Universidades, la Especialidad de Magisterio Bilingüe, así como distintos Máster de formación en bilingüismo.

La creación del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos ha impulsado la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que numerosos centros han participado en los diversos programas educativos que desde este organismo se proponen. Ello ha supuesto no solo un enriquecimiento de profesorado y alumnado, sino, sobre todo, una experimentación y perfeccionamiento de la metodología. Asimismo, en este último tiempo se vienen realizando numerosos esfuerzos por adaptar las enseñanzas de las distintas lenguas extranjeras al *Marco de Referencia* creado por el Consejo de Europa y se han puesto en marcha diversos planteamientos bajo la perspectiva comunicativa del aprendizaje de lenguas, como el enfoque por tareas o el método integral.

Por tanto, el aprendizaje de dos lenguas extranjeras es, hoy en día, un hecho consolidado en nuestro sistema educativo cuya historia se remonta a siglos atrás, aunque no es hasta los albores del siglo XXI cuando realmente adquiere el carácter perentorio del que hoy en día goza.

4.3.3. Estructura y funcionamiento de la enseñanza de inglés

4.3.3.1. Decisiones sobre el aprendizaje de lenguas

La enseñanza de un segundo idioma en España es obligatoria durante toda la escolaridad obligatoria. No obstante, en Educación Infantil la Ley Orgánica de Educación recomienda a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, como mínimo en el último año. Tal es así que la mayoría del alumnado de Educación Infantil recibe clases de una lengua extranjera al menos en algún curso de este nivel. A partir de las disposiciones de las Administraciones educativas, le corresponde a los centros tomar la última decisión en cuanto al número de clases, la configuración del horario y la duración de las mismas en función de la disponibilidad de profesorado.

A pesar de que no existe una regulación específica sobre las lenguas extranjeras obligatorias, lo cierto es que en la mayoría de los centros el inglés es la lengua estudiada.

En cuanto a las etapas de Educación Primaria y Secundaria, tal y como se ha reseñado en los anteriormente, el Gobierno central establece las enseñanzas mínimas que posteriormente son completadas por las Comunidades Autónomas y por los centros. Hasta ahora con la LOE las enseñanzas mínimas establecidas por el Gobierno central ocupaban el 65% del horario escolar o el 55% en el caso de aquellas Comunidades Autónomas en las que existe una lengua cooficial. Con la nueva ley, estas enseñanzas deberán ocupar un 50% del total del horario lectivo establecido por las Administraciones, ya que le corresponde a estas últimas fijar el horario máximo y a los centros determinarán la carga lectiva.

La LOE establecía el horario de cada una de las áreas, entendido como “el tiempo necesario para el trabajo en cada una de ellas sin menoscabo del carácter global e integrador de la etapa” (RD 1513/2006 art.8), lo que supone que en cualquier caso, siempre que las Administraciones así lo dispongan, se podrá ampliar su horario. Además, en este Real Decreto se recogía que las Administraciones pueden añadir una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria. En este caso, las enseñanzas mínimas serán las establecidas para la primera lengua extranjera en el primer ciclo de la etapa con las adaptaciones pertinentes (RD 1513/2006 art. 4.2). En la mayoría de las ocasiones, la decisión final sobre este aspecto le corresponde a los centros, dependiendo de los recursos con los que cuenten y siempre debe ser aprobada por el Consejo Escolar y por la Inspección Educativa.

Con la implantación de la LOMCE son las Administraciones educativas las encargadas de fijar los horarios en cada uno de los cursos en función de lo establecido en las enseñanzas mínimas. Como novedad se introduce el aprendizaje de una segunda lengua extranjera como materia optativa en

cualquiera de los cursos, en “función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes” (RD 126/2014 art.8). Se establecen, además, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de forma específica para esta área.

Para implantar un programa bilingüe, el centro, en primera instancia, debe elaborar el proyecto que posteriormente debe ser aprobado por el Claustro y el Consejo Escolar. Por último, la Administración educativa de la Comunidad Autónoma correspondiente se encargará de su evaluación y designará a aquellos centros que finalmente cuenten con la aprobación del proyecto.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se mantiene la obligatoriedad de cursar una primera lengua extranjera y, además, se ofrece una segunda lengua extranjera como materia optativa, aunque las Administraciones educativas pueden decidir incluirla como materia obligatoria. Esta lengua extranjera generalmente es el francés, en algunas ocasiones puede tratarse de alemán o portugués, siendo en este orden las lenguas estudiadas mayoritariamente en España (Eurydice, 2012b). Asimismo, debido a la autonomía con la que cuentan los centros a la hora de definir y programar las materias optativas, existe la posibilidad de que los alumnos en el último curso de Educación Secundaria cursen como materias optativas dos lenguas extranjeras. Igualmente, la decisión final a la hora de establecer una segunda lengua extranjera diferente al francés o una tercera depende principalmente de los recursos con los que el centro cuente para organizar su enseñanza, además de su aprobación por el Consejo Escolar y por la Inspección Educativa.

Con la LOMCE se sigue manteniendo la obligatoriedad de cursar la primera lengua extranjera, como asignatura troncal, a lo largo de todos los cursos de la etapa de Educación Secundaria y existe la posibilidad, al igual que ocurría en Educación Primaria, de incluir una segunda lengua extranjera dentro del bloque de asignaturas específicas. Ello supone que la decisión final sobre su inclusión o no corresponde a los centros, siempre y cuando así lo determinen las Administraciones educativas.

4.3.3.2. Estructura y organización

Educación Infantil

Desde hace algunos años nuestro país se erige como uno de los países pioneros en el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras. Si bien las investigaciones llevadas a cabo por la red Eurydice han recalcado este hecho en sus distintas ediciones, lo cierto es que en los últimos años ha aumentado el número de sistemas educativos que, bajo las directrices del Consejo Europeo de 2002, han introducido reformas con el fin de adelantar la enseñanza de las lenguas extranjeras (Eurydice, 2008a; 2012b).

La legislación educativa vigente, tal y como se ha referido anteriormente, recomienda adelantar el comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras y hacerlo efectivo por los menos durante el último curso de la etapa de Educación Infantil: “corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de educación infantil, especialmente en el último año” (LOE, art.14.5).

En la mayoría de las Comunidades Autónomas se está llevando a cabo la enseñanza de inglés a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil. Esta enseñanza se contempla dentro del área *Lenguajes: expresión y comunicación* con el objetivo de iniciar al alumnado en el uso oral de la lengua extranjera. Concretamente, en la descripción de esta área se menciona que “es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas. En la introducción de una lengua extranjera se valorará dicha curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas habituales del aula” (RD 1630/2006, anexo).

Esta enseñanza tiene por objetivo: “iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos” (RD 1630/2006, anexo). Este objetivo se concreta a través de los siguientes contenidos del bloque de lenguaje verbal en el apartado de escuchar, hablar y conversar.

- Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera, en rutinas y situaciones habituales de comunicación.
- Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula, y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.

La LOE no hace una referencia específica al aprendizaje de lenguas extranjeras en los criterios de evaluación.

Por otro lado, muchos de los programas bilingües que se han puesto en marcha en las distintas Comunidades Autónomas han optado por iniciar la inmersión lingüística parcial desde la etapa de Educación Infantil. A continuación, en las tablas 4.23 - 4.40 se presenta una revisión de las diferentes disposiciones legales en las distintas Comunidades Autónomas en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil y de las implicaciones más destacables que tienen.

Tabla 4.23. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Andalucía

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Andalucía							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.	No se especifica.	En el último año del segundo ciclo, especialmente, se contemplará la iniciación de las niñas y los niños en una lengua extranjera y en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (art.4.5).	Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía y Orden de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada.	Primer curso del segundo ciclo (art.12).	Al menos 1 hora y 30 minutos en cada curso del segundo ciclo (art.12).	Especialista en L2 o habilitado (art.9).	Sensibilización con la lengua inglesa, relacionando contenidos lingüísticos con los correspondientes a las restantes áreas del ciclo (art.9).

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.24. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Aragón

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Aragón							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón	No se especifica.	En el segundo ciclo se iniciará al alumnado en la expresión oral de una lengua extranjera (art.9.5).	Orden de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14.	Segundo ciclo de Educación Infantil.	Dos modalidades (art.2): a) Currículo impartido en lengua extranjera 1 (CILE 1): 1 área en lengua inglesa + Mínimo 20% del horario impartido en lengua inglesa. b) Currículo impartido en lengua extranjera 2 (CILE 2): 2 áreas en lengua inglesa + Mínimo 30% del horario impartido en lengua inglesa.	Maestros especialistas en Educación Infantil con un nivel de la lengua extranjera B2, apoyados por maestros especialistas en la lengua correspondiente (art.12.1)	No se especifica, aunque hasta el momento se han guiado por las orientaciones introducidas por el currículo integrado hispano – británico para Educación Infantil.

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.25. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para el Principado de Asturias

Educación Infantil. Principado de Asturias							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil.	No se especifica	Durante el segundo ciclo de Educación infantil las niñas y los niños realizarán actividades que impliquen una primera aproximación oral a la Lengua extranjera, respetando el carácter globalizador de las actividades de forma que integren contenidos educativos de las distintas áreas (art.7).	Resolución de 19 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias, para el curso 2009-2010 ³⁶⁴ .	Educación Primaria			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

³⁶⁴ No existe una regulación general, sino que a partir de esta resolución se han ido aprobando las siguientes resoluciones correspondientes para la autorización de Programas Bilingües en los sucesivos cursos.

Tabla 4.26. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de las Islas Baleares							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación infantil en las Islas Baleares.	No se especifica.	Iniciarse en la comunicación en una lengua extranjera. Expresión de pequeños mensajes orales en lengua extranjera de forma ajustada a las situaciones habituales del aula (art.4).	Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el cual se regula el tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Illes Balears.	Primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.	Como mínimo 1 hora y 30 minutos. (Anexo 1. Orden de 9 de mayo de 2014 por la cual se desarrollan determinados aspectos del tratamiento integrado de lenguas en los centros no universitarios de las Illes Balears).	Maestros especialistas en lengua extranjera	Iniciación en la lengua extranjera (art.6). La enseñanza de la lengua extranjera se introducirá de forma progresiva y se trabajarán principalmente la expresión y la comprensión orales, en coherencia con el tratamiento de las otras lenguas (art.13).

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.27. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Canarias

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Canarias							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.	<p>En el primer curso: dependerá de si el centro dispone o no de personal especializado</p> <p>En el segundo y tercer cursos: 1 hora y media</p> <p>(ORDEN de 18 de junio de 2010, por la que se regula la impartición de determinadas áreas o materias en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Art.3)</p>	Iniciación en el uso oral de la lengua inglesa en actividades comunicativas relacionadas con las rutinas y situaciones habituales del aula (Art.6).	Orden de 7 de febrero de 2011, por la que se modifica la Orden de 11 de junio de 2010, que establece los requisitos para la solicitud y autorización de la modalidad de aprendizaje integrado de lengua inglesa y contenidos de otras áreas o materias (<i>Content and Language Integrated Learning</i>), en centros públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias.	Educación Primaria			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.28. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Cantabria

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Cantabria							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.	No se especifica.	Iniciarse en el uso oral de la lengua extranjera (art.4.7).	Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria.	Segundo ciclo de Educación Infantil.	Tres horas semanales de las cuales: - 1 hora semanal estará destinada a la lengua extranjera. - 2 horas semanales distribuidas de forma flexible en cuatro o cinco periodos lectivos dedicados a la impartición parcial y progresiva en inglés de contenidos de una o dos áreas del currículo (art. sexto).	Las áreas de contenido en lengua inglesa serán impartidas preferentemente por el tutor del grupo (art. sexto).	

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.29. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.	Noventa minutos semanales distribuidos en sesiones con una duración mínima de veinte minutos (art.7.4).	<p>Desarrollar habilidades comunicativas orales en lengua extranjera (art.4).</p> <p>Las destrezas de escuchar y hablar en la lengua extranjera son exclusivas de esta etapa (anexo I).</p> <p>Enfoque claramente comunicativo basado en la práctica (anexo I).</p>	Orden de 16/06/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los programas lingüísticos de los centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos de Castilla- La Mancha.	Primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil	<p>Existen diferentes modelos en función del tiempo empleado en su enseñanza (art. 3.1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Iniciación lingüística</i>: 180 minutos semanales del idioma extranjero en cada uno de los niveles. - <i>Desarrollo lingüístico</i>: 210 minutos semanales del idioma extranjero en cada uno de los niveles. - <i>Excelencia lingüística</i>: 240 minutos semanales del idioma extranjero en cada uno de los niveles. <p>Con el objetivo de alcanzar los tiempos establecidos, podrá ampliarse el horario de lengua extranjera en esta etapa.</p>	Impartido preferiblemente por un maestro especialista en Educación Infantil con un nivel de competencia lingüística de, al menos, B2. (art.3.1).	

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.30. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Castilla León

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Castilla León							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 122/2007, de 27 de diciembre; por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.		La enseñanza de la lengua extranjera comenzará en el primer curso de Educación Infantil (art. 5.3). Las actividades deben desarrollar sus habilidades comunicativas de forma natural y espontánea.	Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.	Educación Primaria.			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.31. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Cataluña

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Cataluña							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil.		Se iniciará, especialmente en el último curso del ciclo, una primera aproximación al uso oral de una lengua extranjera (art 4.6).	Ordre ENS/102/2012, de 5 d'abril, per la qual s'aproven les bases generals per a la selecció de projectes de centres educatius públics i privats concertats de Catalunya per participar en el Pla integrat de llengües estrangeres (PILE), en el marc d'un projecte lingüístic plurilingüe, i s'obre la convocatòria pública per a l'any 2012.	Educación Primaria.			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.32. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Extremadura							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura.		<p>La enseñanza de la lengua extranjera se llevara a cabo en el segundo ciclo de esta etapa. Sera asumida por maestros o maestras con la especialización en dicha lengua. La impartición de esta lengua requiere la presencia conjunta del tutor de Educación Infantil y del especialista correspondiente. El objetivo será el de iniciarse en el uso oral de la lengua (art.7.8).</p> <p>*Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.</p> <p>Se promoverá el aprendizaje de una segunda lengua extranjera desde el primer ciclo de Educación Infantil (art.85).</p>	Orden de 27 de mayo de 2014 por la que se regula, con carácter experimental, la convocatoria de Secciones Bilingües en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional para el curso 2014/2015, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.	Educación Primaria.			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.33. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Galicia

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Galicia							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.		Se fomentará el aprendizaje de la lengua extranjera especialmente en el último año (art. 4). Se iniciará en el uso oral de la lengua a través de su participación en rutinas diarias (art. 4).	Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan las secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria.	Educación Primaria.			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.34. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de La Rioja

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de La Rioja							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.		Aproximación a la lengua extranjera. Se valorará la iniciación en el uso oral de la lengua y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos (art.7.2).	Orden 7/08, de 14 de abril, por la que se regula la convocatoria y el procedimiento de selección de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, que quieran implantar secciones bilingües.	Educación Primaria aunque pueden participar en Proyecto de Competencia Lingüística Integrada en Centro (CLIC) o en un Proyecto de Innovación Lingüística en Centros (PILC).			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.35. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Madrid

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de Madrid							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. Consejería de Educación.	En los tres cursos del segundo ciclo al menos, 1 hora y 30 minutos, distribuidos en un mínimo de dos sesiones semanales (art 11).	<p>Iniciarse experimentalmente en el conocimiento oral de una lengua extranjera (art.4).</p> <p>Dado el carácter globalizado del currículo de la etapa, se procurará que la enseñanza de la lengua extranjera se aborde a través de los contenidos de las áreas curriculares.</p> <p>Los contenidos de lengua extranjera serán impartidos por maestros que cuenten con la debida especialización o habilitación para impartir docencia en la lengua correspondiente (art.11).</p>	Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.	Educación Primaria.			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.36. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Educación Infantil. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.		Desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (art.5.5). Su aprendizaje se orientará a fomentar actitudes positivas, así como a adquirir destrezas en la comprensión oral. Se procurará contextualizar el aprendizaje en situaciones propias del mundo infantil (anexo).	Orden de 11 febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se modifica la Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español inglés para centros Docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros.	Educación Primaria.			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.37. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Foral de Navarra

Educación Infantil. Comunidad Foral de Navarra							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra.		En el segundo ciclo se iniciará al alumnado en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (art.6). Se procurará un acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas habituales de aula (anexo).	Orden Foral 110/2011, de 12 de julio, del Consejero de Educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés en los centros públicos de Educación infantil y primaria del Gobierno de Navarra.	Primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.	Diez sesiones semanales incluyendo las de lenguas extranjeras. Se impartirán en inglés contenidos de todas las áreas (art.4).		

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.38. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma del País Vasco

Educación Infantil. Comunidad Autónoma del País Vasco							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.		Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera con intención comunicativa para participar en situaciones habituales del aula (anexo).	Orden de 18 de mayo de 2010, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca a los centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos para el desarrollo de Proyectos de experimentación del Marco de Educación Trilingüe a desarrollar a partir del curso 2010-2011.	Educación Primaria.			

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.39. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma del País Vasco

Educación Infantil. Comunidad Autónoma del País Vasco							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.		Descubrir los aspectos de la lengua oral como el léxico, la entonación o estructuras gramaticales (anexo).	Decret 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana.	A partir del segundo curso del segundo ciclo (art. primero).	Entre 1h y 1h y 30 semanales, distribuidas en sesiones de 30 minutos (art. cuarto).	Profesorado de Educación Infantil con la habilitación en lengua inglesa (art. tercero).	Tratamiento metodológico y didáctico integrado propio y singular de este programa (art. primero).

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

Tabla 4.40. Disposiciones legales respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil para la Comunidad Autónoma del País Vasco

Educación Infantil. Comunidad Autónoma del País Vasco							
Enseñanza de las lenguas extranjeras			Programas específicos de inmersión lingüística				
Disposición legal	Tiempo destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras	Otras disposiciones (objetivo, fines...)	Disposición legal	Inicio del programa	Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua extranjera	Profesorado	Objetivo
Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.	Durante el segundo ciclo (art.5.6).	<p>Actividades comunicativas relacionadas con las rutinas y situaciones habituales del aula (art.5.6).</p> <p>La introducción de una lengua extranjera en el segundo ciclo de la etapa debe hacerse en relación con el resto de contenidos, utilizando esta lengua para vehicular aprendizajes que resulten familiares a niños y niñas (anexo II).</p>					

Fuente: Elaboración propia a partir de las disposiciones legales citadas.

El análisis en profundidad de las distintas normativas de cada una de las Comunidades Autónomas en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil pone de manifiesto que existe una gran diversidad de situaciones que confluyen a lo largo del territorio español. Si bien, tal y como dictamina la LOE, todas las Comunidades Autónomas contemplan la introducción de una segunda lengua extranjera, al menos, durante el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil, aunque la práctica educativa varía mucho en cada una de las Comunidades e, incluso, en cada uno de los centros dentro de una misma Comunidad. La mayoría de los currículos específicos para estas etapas contemplan la introducción de esta segunda lengua desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Sin embargo, no se especifica el tiempo concreto dedicado a tal aprendizaje, excepto en las Comunidades Autónomas de Canarias, Madrid y Castilla la Mancha, en las que la regulación contempla una hora y treinta minutos semanales. La aproximación a la lengua oral dentro del contexto del aula, así como despertar actitudes de motivación e interés hacia la lengua extranjera y su aprendizaje son, sin duda, los objetivos contemplados en cada una de las concreciones curriculares. No obstante, algunas Comunidades también introducen contenidos y criterios de evaluación específicos sobre la base de estos objetivos.

Por otro lado, los programas de inmersión lingüística de las distintas Comunidades difieren mucho entre sí. Entre esta variedad de situaciones, más de la mitad de las Administraciones no han contemplado estos proyectos para la etapa de Educación Infantil. Entre las Comunidades que sí lo hacen, algunas de ellas han optado por programas de iniciación en los que sencillamente se dispone un aumento de las horas de enseñanza como ocurre, por ejemplo, en Andalucía o en La Rioja; y otras tantas contemplan la impartición de algunos de los contenidos de otras áreas en la lengua extranjera. En la mayoría de los casos no se especifica la lengua extranjera en la que se han de desarrollar estos proyectos, excepto en Baleares y Cantabria. No obstante, en general, se asume que esta lengua es la inglesa.

El profesorado encargado de impartir estas enseñanzas para la etapa de Educación Infantil es, en la mayoría de los casos, el profesorado especialista en lengua inglesa siempre en estrecha colaboración con el tutor del grupo. No obstante, en gran parte de las disposiciones legales se aconseja que la impartición de este programa se lleve a cabo preferiblemente por maestros especialistas de Educación Infantil habilitados, lo que implica en la mayoría de las situaciones, estar en posesión del nivel B2 de la lengua extranjera, como se verá más adelante.

A la vista de los datos, se puede concluir que el panorama de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas a lo largo del territorio nacional es realmente heterogéneo en todas las etapas, pero mucho más en Educación Infantil. El carácter no obligatorio de esta etapa confiere una mayor flexibilidad en la organización de la misma. Por lo que no solo confluyen en ella una variedad ilimitada de situaciones, sino que, además, en la mayoría de los casos la enseñanza de las lenguas se encuentra en

estado permanente de cambio. En este sentido, los esfuerzos por la mejora de la calidad de la educación pasan, en la mayoría de las políticas educativas, por una reforma de los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que se puede observar en las continuas regulaciones que contemplan las distintas disposiciones legales, así como en sus recientes normativas.

Educación Primaria

Tal y como se ha recogido a lo largo de este trabajo, el panorama educativo actual se halla en proceso de modificación. El cambio de legislación de la LOE a la LOMCE conlleva diversas alteraciones que afectan, entre otros aspectos, al área de lenguas extranjeras. A lo largo de las siguientes páginas se hará una referencia a ambas leyes educativas, procurando acercar al lector a una visión lo más completa posible.

El Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria contempladas en la LOE, presenta un enfoque comunicativo y práctico del área de Lengua Extranjera, en el que la integración de las cuatro destrezas comunicativas y la competencia en su uso es el principal objetivo. “El área de Lengua Extranjera tiene como objeto formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar, conversar, leer y escribir” (RD 1513/2006, anexo II). Para la elaboración del currículo, el Gobierno español ha tenido en cuenta las directrices que el Consejo de Europa fijó en el *Marco de Referencia*.

El eje del área en este currículo lo constituyen los procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, en contextos sociales significativos que permita expresarse con progresiva eficacia y corrección y que abarque todos los usos y registros posibles. (RD 1513/2006, anexo II, p.89).

La LOMCE en sus concreciones curriculares para la etapa de Educación Primaria, desarrolladas en el RD 126/2014, se reitera en este enfoque comunicativo y en el desarrollo de las distintas destrezas comunicativas, aunque le confiere un enfoque aún más adaptado al *Marco de Referencia*.

El aprendizaje de lenguas extranjeras cobra una especial relevancia en este plano, ya que la capacidad de comunicación es el primer requisito que ha de cumplir el individuo para desenvolverse en un contexto crecientemente pluricultural y plurilingüe. (...) El currículo básico para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. (RD 126/2014, anexo I).

Ambas legislaciones recogen entre sus objetivos generales para la etapa de Educación Primaria “adquirir en, al menos, en una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (LOE, art.17 y LOMCE, art.7).

Con la LOE este objetivo general se concreta en el desarrollo específico de las siguientes capacidades (RD 1513/2006, anexo II):

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
3. Escribir textos diversos con finalidades variadas sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos.
4. Leer de forma comprensiva textos diversos, relacionados con sus experiencias e intereses, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.
5. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
6. Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
7. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.
8. Utilizar los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera.
9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos de la comunicación.

La LOE establece en sus concreciones curriculares que el área de lengua inglesa debe contribuir al desarrollo de las siguientes competencias básicas (RD 1513/2006, anexo II):

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia de aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia artística y cultural

En el currículo oficial de Educación Primaria aparecen los contenidos organizados en torno a cuatro bloques que engloban las distintas dimensiones que se ponen en marcha en el proceso de

aprendizaje de una lengua. Estos bloques, como se puede observar en la tabla 4.41, varían según las diferentes disposiciones legales:

Tabla 4.41. Bloques de contenido contemplados para el área de Lengua Extranjera

BLOQUES DE CONTENIDO	
LOE RD 1513/2006, anexo II	LOMCE RD 126/2014, anexo I
<p>Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar. En él se presenta la importancia del modelo lingüístico aportado por la escuela, haciendo especial hincapié en la inmersión lingüística.</p> <p>Bloque 2: Leer y escribir</p> <p>Bloque 3: Conocimiento de la lengua. Incluye tanto conocimientos lingüísticos como contenidos de reflexión sobre el aprendizaje.</p> <p>Bloque 4: Aspectos socioculturales y consciencia intercultural.</p>	<p>Bloque 1: Comprensión de textos orales</p> <p>Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción.</p> <p>Bloque 3: Comprensión de textos escritos.</p> <p>Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la disposiciones legales citadas.

En las concreciones curriculares correspondientes a la LOE, estos contenidos aparecen redactados para cada ciclo (tablas 4.42 y 4.43). Las concreciones curriculares de la LOMCE recogen los contenidos por bloques para toda la etapa de Educación Primaria (tablas 4.44 y 4.45).

Tabla 4.42. Contenidos del área de Lengua Extranjera LOE

Contenidos área de Lengua Extranjera (RD 1513/2006, anexo II)			
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de mensajes orales sencillos para realizar tareas en el aula. - Escucha y comprensión de mensajes sencillos procedentes de diferentes soportes audiovisuales e Informáticos. - Interacción oral en situaciones reales o simuladas a través de respuestas verbales y no verbales facilitadas por rutinas de comunicación. - Producción de textos orales conocidos previamente mediante la participación activa en rutinas, representaciones, canciones, recitados, dramatizaciones. - Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera. - Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, como instrucciones o explicaciones, interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte audiovisual e informático para extraer información global y alguna específica. - Interacción oral en situaciones reales o simuladas dando respuestas verbales y no verbales que exijan elección entre un repertorio limitado de posibilidades, en contextos progresivamente menos dirigidos. - Producción de textos orales conocidos previamente mediante la participación activa en representaciones, canciones, recitados, dramatizaciones, interacciones dirigidas. - Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera. - Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, como instrucciones o explicaciones, interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte audiovisual e informático, para obtener información global y específica. - Interacción oral en situaciones reales o simuladas con progresiva autonomía, eficacia y complejidad de las expresiones utilizadas. - Producción de textos orales con progresiva autonomía, eficacia y complejidad basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas, mostrando interés por expresarse. - Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce- Disposición para superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación, utilizando las estrategias de comunicación de las lenguas que conoce. - Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
Bloque 2: Leer y escribir	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de palabras y frases sencillas, previamente conocidas en interacciones orales reales o simuladas. - Iniciación en el uso de estrategias de lectura: uso del contexto visual y verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce. - Escritura de palabras y frases, conocidas previamente en interacciones orales y lectura posterior para transmitir y compartir información, o con intención lúdica. - Iniciación a la utilización de programas informáticos educativos para leer y escribir mensajes sencillos. - Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y comprensión de diferentes textos, en soporte papel y digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para utilizar información global y específica, en el desarrollo de una tarea o para disfrutar de la lectura. - Uso guiado de estrategias de lectura (utilización de los elementos del contexto visual y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce), identificando la información más importante, deduciendo el significado de palabras y expresiones no conocidas. - Lectura y escritura de textos propios de situaciones cotidianas próximas a la experiencia como invitaciones, felicitaciones, notas, avisos, folletos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y comprensión de diferentes textos, en soporte papel y digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para utilizar información global y específica, en el desarrollo de una tarea o proyecto o para disfrutar de la lectura. - Uso progresivamente autónomo de estrategias de lectura (utilización de los elementos del contexto visual y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación, transferidos desde las lenguas que conoce), identificando la información más importante, deduciendo el significado de palabras y expresiones no conocidas, utilizando diccionarios. - Lectura y escritura de textos propios de situaciones cotidianas de relación social, de medios de comunicación y de textos para aprender y para informarse. - Composición de textos propios de distintas situaciones de comunicación, progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras, para transmitir información, con diversas intenciones comunicativas.

		<ul style="list-style-type: none"> - Composición a partir de modelos, de diferentes textos sencillos, utilizando expresiones y frases muy conocidas oralmente, para transmitir información, o con diversas intenciones comunicativas. - Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para leer, escribir y transmitir información. - Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para producir textos y presentaciones y para transmitir información. - Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos, y valoración del papel que desempeñan para satisfacer las necesidades de comunicación. - Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y para aprender.
<p>Bloque 3: Conocimiento de la lengua</p>	<p>Conocimientos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciación a algunos aspectos fonéticos, del ritmo, acentuación y entonación de la lengua extranjera y uso para la comprensión y para la producción oral. - Identificación y uso de léxico, y estructuras elementales propias de la lengua extranjera, previamente utilizadas. - Asociación global de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos que representan expresiones orales conocidas. - Familiarización con el uso de las estrategias básicas de la producción de textos a partir de un modelo: selección del destinatario, propósito y contenido. - Interés por utilizar la lengua extranjera en situaciones variadas. <p>Reflexión sobre el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de habilidades y procedimientos como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales y observación de modelos, para la adquisición de léxico y estructuras elementales de la lengua. - Utilización progresiva de medios gráficos de consulta e información y de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. - Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera y gusto por el trabajo cooperativo. 	<p>Conocimientos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de aspectos fonéticos, del ritmo, acentuación y entonación de la lengua extranjera y su uso como aspectos fundamentales de la comprensión y producción de breves textos orales. - Reconocimiento y uso de léxico, formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera, previamente utilizadas. - Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos, expresiones orales conocidas y establecimiento de relaciones analíticas grafía-sonido. - Iniciación al conocimiento y uso de las estrategias básicas de la producción de textos (elección del destinatario, propósito, planificación, redacción del borrador, revisión del texto y versión final) a partir de modelos muy estructurados. - Interés por utilizar la lengua extranjera de forma correcta en situaciones variadas. <p>Reflexión sobre el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de habilidades y procedimientos como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, observación de modelos, lectura de textos, utilización de soportes multimedia, para la adquisición de nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua. - Reflexión sobre el propio aprendizaje y aceptación del error como parte del proceso - Utilización progresiva de medios gráficos de consulta e información y de las posibilidades que ofrecen las tecnologías. - Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera y valoración del trabajo cooperativo. 	<p>Conocimientos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación cuidada, ritmo, entonación y acentuación adecuadas, tanto en la interacción y expresión oral como en la recitación, dramatización o lectura en voz alta. - Reconocimiento del uso y funcionalidad de algunas formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera, previamente utilizadas. - Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos, expresiones orales conocidas, establecimiento de las relaciones analíticas grafía-sonido y conocimiento de algunas irregularidades relevantes. - Utilización de las estrategias básicas de la producción de textos (elección del destinatario, propósito, planificación, redacción del borrador, revisión del texto y versión final) a partir de modelos. - Interés por utilizar la lengua extranjera de forma correcta en situaciones variadas de progresiva extensión atendiendo a la corrección y a la adecuación de las expresiones. - Comparación y reflexión sobre el funcionamiento de la lengua extranjera a partir de las lenguas que conoce. <p>Reflexión sobre el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de habilidades y procedimientos como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, observación de modelos, lectura de textos, utilización de soportes multimedia y de las tecnologías de la información y la comunicación, para la adquisición de nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua. - Reflexión sobre el propio aprendizaje, organización del trabajo, aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, autocorrección y autoevaluación. - Utilización progresiva de medios gráficos de consulta e información y de las posibilidades que ofrecen las tecnologías. - Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera y valoración del trabajo cooperativo.

Bloque 4: Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y aprendizaje de formas básicas de relación social en lengua extranjera. - Actitud receptiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por conocer información sobre las personas y la cultura de los países donde se habla la lengua extranjera. - Conocimiento de algunas similitudes y diferencias en las costumbres cotidianas y uso de las formas básicas de relación social entre los países donde se habla la lengua extranjera y el nuestro. - Actitud receptiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la lengua extranjera o de otras lenguas como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros de otros países, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer culturas y modos de vivir diferentes y enriquecedores. - Conocimiento de costumbres cotidianas y uso de las formas de relación social propias de países donde se habla la lengua extranjera. - Actitud receptiva y de valoración positiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente. - Interés por establecer contactos y comunicarse con hablantes de la lengua extranjera o de otras lenguas a través de los medios que nos proporcionan las tecnologías de la comunicación.
--	--	---	---

Fuente: elaboración propia a partir del RD 1513/2006, anexo II.

Tabla 4.43. Contenidos del área de Primera Lengua Extranjera LOMCE

Contenidos del área de Primera Lengua Extranjera (RD 126/2014, Anexo I)	
Bloque 1. Comprensión de textos orales	<p>Estrategias de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. - Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). - Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. - Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. - Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos. <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p> <p>Funciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones. - Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención. - Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes. - Narración de hechos pasados remotos y recientes. - Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. <p>Estructuras sintáctico-discursivas (Ver anexo I).</p> <p>Léxico oral de alta frecuencia (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.</p>
Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción	<p>Estrategias de producción:</p> <p>Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. - Adecuar el texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso. <p>Ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto. - Reajustar la tarea (emprender una versión más modesta de la tarea) o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles. - Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etc.). - Compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales: <p>Lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modificar palabras de significado parecido. - Definir o parafrasear un término o expresión. <p>Paralingüísticos y paratextuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir ayuda. - Señalar objetos, usar deícticos o realizar acciones que aclaran el significado. - Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica). - Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas convencionales. <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p>

	<p>Funciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones. - Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención. - Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes. - Narración de hechos pasados remotos y recientes. - Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. <p>Estructuras sintáctico-discursivas (Ver anexo I). Léxico oral de alta frecuencia (producción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.</p>
Bloque 3. Comprensión de textos escritos	<p>Estrategias de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. - Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). - Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. - Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. - Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos. <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p> <p>Funciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones. - Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención. - Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes. - Narración de hechos pasados remotos y recientes. - Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. <p>Estructuras sintáctico-discursivas (Ver anexo I). Léxico escrito de alta frecuencia (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Patrones gráficos y convenciones ortográficas.</p>
Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción	<p>Estrategias de producción:</p> <p>Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.). - Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.). <p>Ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto. - Reajustar la tarea (emprender una versión más modesta de la tarea) o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles. - Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etc.). <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p>

	<p>Funciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones. - Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención. - Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes. - Narración de hechos pasados remotos y recientes. - Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. <p>Estructuras sintáctico-discursivas (Ver anexo I).</p> <p>Léxico escrito de alta frecuencia (producción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Patrones gráficos y convenciones ortográficas.</p>
<p>ANEXO I</p> <p>Contenidos sintáctico discursivos</p> <p>Expresión de relaciones lógicas: conjunción (and); disyunción (or); oposición (but); causa (because); finalidad (to infinitive e.g. I did it to help her); comparación (as adj as; smaller tan; the biggest).</p> <p>Relaciones temporales (when, before, after).</p> <p>Afirmación (affirmative sentences, yes (+tag)).</p> <p>Exclamación (What + noun, e. g. What fun!; How + Adj., e. g. How nice!; exclamatory sentences, e. g. I love salad!).</p> <p>Negación (negative sentences with not, never, no (Adj.), nobody, nothing; No (+ negative tag)).</p> <p>Interrogación (Wh- questions; Aux. questions).</p> <p>Expresión del tiempo: pasado (simple past; present perfect); presente (simple present); futuro (going to; will).</p> <p>Expresión del aspecto: puntual (simple tenses); durativo (present and past continuous); habitual (simple tenses (+Adv., e. g. always, everyday)); incoativo (start –ing); terminativo (finish –ing).</p> <p>Expresión de la modalidad: factualidad (declarative sentences); capacidad (can); posibilidad (may); necesidad (must; need); obligación (have (got) to; imperative); permiso (can; may); intención (going to; will).</p> <p>Expresión de la existencia (there is/are); la entidad (nouns and pronouns, articles, demonstratives); la cualidad ((very + Adj.).</p> <p>Expresión de la cantidad (singular/plural; cardinal numerals up to four digits; ordinal numerals up to two digits. Quantity: all, many, a lot, some, (a) few, (a) little, more, much, half, a bottle/cup/glass/piece of. Degree: very, too, enough).</p> <p>Expresión del espacio (prepositions and adverbs of location, position, distance, motion, direction, origin and arrangement).</p> <p>Expresión del tiempo (points (e. g. quarter past five); divisions (e. g. half an hour, summer), and indications (e. g. now, tomorrow (morning)) of time; duration (e. g. for two days); anteriority (before); posteriority (after); sequence (first...then); simultaneousness (at the same time); frequency (e. g. sometimes, on Sundays).</p> <p>Expresión del modo (Adv. of manner, e. g. slowly, well).</p>	

Fuente: elaboración propia a partir del RD 126/2014, anexo I.

La metodología no queda reflejada como apartado definido en el currículo, más allá de los principios metodológicos a los que legalmente se hace referencia como aquellos que deben regir toda práctica educativa, independientemente del área, y que a los que se hizo mención en el segundo apartado de este capítulo.

La LOE hace referencia a distintos aspectos metodológicos en las concreciones curriculares específicas del área de Lengua Extranjera, de las que cabe destacar principalmente dos:

La importancia de la inmersión lingüística del alumnado en el aula y de su constante exposición a la lengua objeto de enseñanza, creando situaciones de uso continuo de la lengua, puesto que en España no resulta fácil exponerse de forma natural a contextos lingüísticos en los que se usen como vehículo de comunicación lenguas extranjeras. Así se refleja en distintas ocasiones en el currículo oficial:

La escasa presencia de las lenguas extranjeras en el ambiente es un factor condicionante, que hace que la mayoría de las oportunidades de aprendizaje se den solo en el entorno escolar. Normalmente es la situación concreta de la clase de lengua extranjera el único lugar en el que la lengua puede llevarse a cabo y por lo tanto su aprendizaje. (RD 1315/2006, anexo II).

La importancia del uso de diversas fuentes que aporten diferentes modelos lingüísticos, tal es así que se sugiere la presencia en el currículo del uso de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación.

Sin embargo, la LOMCE en su artículo 13 del RD 126/2014, dedicado íntegramente al aprendizaje de lenguas extranjeras, hace una referencia concreta a uno de los principios metodológicos más importantes que ha de guiar la enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo de la etapa:

La lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas. (RD 126/2014, art.13).

Estas pautas metodológicas se completan con la información relativa al área que se incluye en el anexo I de las concreciones curriculares de esta ley, donde destaca lo siguiente:

Se fomentará un uso de la lengua contextualizado, en el marco de situaciones comunicativas propias de ámbitos diversos y que permitan un uso de la lengua real y motivador. El empleo del juego, sobre todo en los primeros años, y la realización de tareas conjuntas, no solo son elementos esenciales para sentar adecuadamente las bases para la adquisición de una lengua, sino que pueden además contribuir a que la materia, lejos de limitarse a ser un mero objeto de estudio, se convierta además en un instrumento de socialización al servicio del grupo. A medida que el alumnado avance en edad podrán introducirse gradualmente explicaciones de carácter

más teórico, evolucionando desde un primer procesamiento de carácter esencialmente semántico a un procesamiento sintáctico más avanzado. (RD 126/2014, anexo I).

Los libros de texto y los materiales curriculares son elaborados por las editoriales teniendo en cuenta los principios y las enseñanzas establecidas por Ley. Su supervisión corresponde al Servicio de Inspección de cada administración educativa. Finalmente, corresponde a cada centro la decisión sobre los materiales y los métodos de enseñanza que mejor se adaptan a la pedagogía que los maestros proponen en dicho centro.

El horario mínimo de cada área de enseñanza viene establecido por el Gobierno central, siendo las Administraciones de cada Comunidad Autónoma las encargadas de concretarlo para su territorio. El horario que se asigna a cada área se entiende como “el tiempo necesario para el trabajo en cada una de ellas, teniendo siempre en cuenta el carácter global e integrador de la etapa” (RD 1513/2006, art.8.2.).

El anexo III del RD 1513/2006 fija el horario escolar correspondiente a la LOE para los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Expresado en horas a lo largo de todo el ciclo, el área de lengua extranjera se distribuye de la siguiente manera:

- Primer ciclo: 105 horas
- Segundo ciclo: 140 horas
- Tercer ciclo: 140 horas

Como aclaración final este Real Decreto dispone que los contenidos referidos a estructuras lingüísticas que puedan ser compartidos por varias lenguas en un mismo ciclo pueden impartirse de forma conjunta, aunque en el caso de que la lengua de estas estructuras fuera diferente al castellano, debe garantizarse que el alumnado reciba enseñanzas en lengua castellana el número de horas estipulado por ley.

Con la nueva ley, corresponde a las Administraciones educativas fijar el horario de las asignaturas troncales, asegurando siempre que éstas cumplan con el cómputo global para etapa fijado por el Gobierno central. En el caso de que se introduzca una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo, la carga horaria de la primera siempre será superior que la de esta segunda lengua.

La evaluación se contempla como un proceso formativo, continuo y global, en el que tanto alumnado como profesorado irán adaptando su práctica educativa. En este sentido, el aprendizaje de los alumnos así como la práctica docente y los procesos de enseñanza de los profesores son objeto de evaluación. De esa manera se hace posible detectar cualquier problema en cualquiera de estos campos y establecer de forma inmediata el apoyo necesario para paliar las dificultades que vayan surgiendo.

La evaluación del alumnado se lleva a cabo de forma continua, teniendo en cuenta todos los elementos del currículo. Para ello el currículo establece unos “criterios de evaluación de cada área que son el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas” (RD 1513/2006, art.9.3). La LOMCE amplía esta definición y concreta que estos “son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura” (RD 126/2014, art.2). Además, introduce también los estándares de aprendizaje evaluables y los define como:

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (RD 126/2014, art.2).

Con la LOE, los criterios de evaluación vienen definidos para el área de Lengua Extranjera por ciclo, mientras que la LOMCE señala los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje para toda la etapa educativa y para los distintos bloques de contenido. Las tablas 4.44 y 4.45 muestran las disposiciones legales relativas a la evaluación conforme a los dos Reales Decretos que concretan el currículo de las dos leyes educativas.

Tabla 4.44. Criterios de evaluación para el área de Lengua Extranjera en Educación Primaria (LOE)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN (RD 1513/2006, anexo II)		
PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en interacciones orales muy dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación fácilmente predecibles. 2. Captar la idea global e identificar algunos elementos específicos en textos orales, con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto. 3. Leer e identificar palabras y frases sencillas presentadas previamente de forma oral, sobre temas familiares y de interés. 4. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica. 5. Reconocer y reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación de expresiones que aparecen en contextos comunicativos habituales. 6. Usar estrategias básicas para aprender a aprender, como pedir ayuda, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios visuales e identificar algunos aspectos personales que le ayuden a aprender mejor. 7. Mostrar interés y curiosidad por aprender la lengua extranjera y reconocer la diversidad lingüística como elemento enriquecedor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en interacciones orales dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla. 2. Captar el sentido global, e identificar información específica en textos orales sobre temas familiares y de interés. 3. Leer y captar el sentido global y algunas informaciones específicas de textos sencillos sobre temas conocidos y con una finalidad concreta. 4. Escribir frases y textos cortos significativos en situaciones cotidianas y escolares a partir de modelos con una finalidad determinada y con un formato establecido, tanto en soporte papel como digital. 5. Usar formas y estructuras propias de la lengua extranjera incluyendo aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa. 6. Usar algunas estrategias para aprender a aprender, como pedir aclaraciones, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios visuales y bilingües, recuperar, buscar y recopilar información sobre temas conocidos en diferentes soportes e identificar algunos aspectos personales que le ayudan a aprender mejor. 7. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y mostrar curiosidad e interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera. 8. Identificar algunos aspectos de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera y compararlos con los propios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantener conversaciones cotidianas y familiares sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla. 2. Captar el sentido global e identificar informaciones específicas en textos orales variados emitidos en diferentes situaciones de comunicación. 3. Leer y localizar información explícita y realizar inferencias directas en comprender textos diversos sobre temas de interés. 4. Elaborar textos escritos atendiendo al destinatario, al tipo de texto y a la finalidad, tanto en soporte papel como digital. 5. Usar formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera incluyendo aspectos de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa. 6. Usar algunas estrategias para aprender a aprender, como hacer preguntas pertinentes para obtener información, pedir aclaraciones, utilizar diccionarios bilingües y monolingües, acompañar la comunicación con gestos, buscar, recopilar y organizar información en diferentes soportes, utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para contrastar y comprobar información, e identificar algunos aspectos que le ayudan a aprender mejor. 7. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas, como herramienta de aprendizaje y mostrar curiosidad e interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera. 8. Identificar algunos rasgos, costumbres y tradiciones de países donde se habla la lengua extranjera.

Fuente: elaboración propia a partir de (RD 1513/2006, anexo II).

Tabla 4.45. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para el área de Primera Lengua Extranjera de Educación Primaria (LOMCE)

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (RD 126/2014, anexo I)	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES (RD 126/2014, anexo I)
Bloque 1. Comprensión de textos orales	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles o relativos a áreas de necesidad inmediata en los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y no distorsionen el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o con una clara referencia contextual. -Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto. -Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares), comportamiento (gestos habituales, uso de la voz, contacto físico) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto. -Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (p. e. una demanda de información, una orden, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (p. e. inicio y cierre conversacional, o los puntos de una narración esquemática). -Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral (p. e. estructura interrogativa para demandar información). -Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses, y utilizar las indicaciones del contexto y de la información contenida en el texto para hacerse una idea de los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen. -Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende lo esencial de anuncios publicitarios sobre productos que le interesan (juegos, ordenadores, CD, etc.). -Comprende mensajes y anuncios públicos que contengan instrucciones, indicaciones u otro tipo de información (por ejemplo, números, precios, horarios, en una estación o en unos grandes almacenes). -Entiende lo que se le dice en transacciones habituales sencillas (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos). -Identifica el tema de una conversación cotidiana predecible que tiene lugar en su presencia (por ejemplo, en una tienda, en un tren). -Entiende la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa que traten sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar. -Comprende las ideas principales de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés (por ejemplo, música, deporte, etc.), siempre y cuando cuente con imágenes e ilustraciones y se hable de manera lenta y clara. -Comprende el sentido general y lo esencial y distingue los cambios de tema de programas de televisión u otro material audiovisual dentro de su área de interés (p. e. en los que se entrevista a jóvenes o personajes conocidos sobre temas cotidianos (por ejemplo, lo que les gusta hacer en su tiempo libre) o en los que se informa sobre actividades de ocio (teatro, cine, evento deportivo, etc.).
	<ul style="list-style-type: none"> -Participar de manera simple y comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares (uno mismo, el entorno inmediato, personas, lugares, objetos y actividades, gustos y opiniones), en un registro neutro o informal, utilizando expresiones y frases sencillas y de uso muy frecuente, normalmente aisladas o enlazadas con conectores básicos, aunque en ocasiones la pronunciación no sea muy clara, sean evidentes las pausas y titubeos y sea necesaria la repetición, 	<ul style="list-style-type: none"> -Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (presentarse y presentar a otras personas; dar información básica sobre sí mismo, su familia y su clase; indicar sus aficiones e intereses y las principales actividades de su día a día; describir brevemente y de manera sencilla su habitación, su menú preferido, el aspecto exterior de una persona, o un objeto; presentar un tema que le interese (su grupo de música preferido); decir lo que le gusta y no le gusta y dar su opinión usando estructuras sencillas).

<p>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p>	<p>la paráfrasis y la cooperación del interlocutor para mantener la comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, p. e., fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar. -Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción oral adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas más elementales. -Cumplir la función comunicativa principal del texto (p. e. una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos (p. e. saludos para inicio y despedida para cierre conversacional, o una narración esquemática desarrollada en puntos). -Manejar estructuras sintácticas básicas (p. e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p. e., tiempos verbales. -Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades. -Articular, de manera por lo general comprensible pero con evidente influencia de la primera u otras lenguas, un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, adaptándolos a la función comunicativa que se quiere llevar a cabo. -Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas para organizar, corregir o reformular lo que se quiere decir. -Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (p. e. gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se desenvuelve en transacciones cotidianas (p. e. pedir en una tienda un producto y preguntar el precio). -Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (teléfono, Skype) en las que se establece contacto social (dar las gracias, saludar, despedirse, dirigirse a alguien, pedir disculpas, presentarse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien), se intercambia información personal y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos, se ofrece algo a alguien, se pide prestado algo, se queda con amigos o se dan instrucciones (p. e. cómo se llega a un sitio con ayuda de un plano). -Participa en una entrevista, p. e. médica nombrando partes del cuerpo para indicar lo que le duele
<p>Bloque 3. Comprensión de textos escritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar el tema, el sentido general, las ideas principales e información específica en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lengua estándar y con un léxico de alta frecuencia, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares, cotidianos o de necesidad inmediata, siempre y cuando se pueda releer lo que no se ha entendido, se pueda consultar un diccionario y se cuente con apoyo visual y contextual. -Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto. <p>Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende instrucciones, indicaciones, e información básica en notas, letreros y carteles en calles, tiendas, medios de transporte, cines, museos, colegios, y otros servicios y lugares públicos. -Comprende información esencial y localiza información específica en material informativo sencillo como menús, horarios, catálogos, listas de precios, anuncios, guías telefónicas, publicidad, folletos turísticos, programas culturales o de eventos, etc. -Comprende correspondencia (SMS, correos electrónicos, postales y tarjetas) breve y sencilla que trate sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar, la indicación de la hora y el lugar de una cita, etc. -Comprende lo esencial y los puntos principales de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que le sean familiares o sean de su interés

	<p>-Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (p. e. una felicitación, una demanda de información, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (p. e. inicio y cierre de una carta, o los puntos de una descripción).</p> <p>-Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (p. e. estructura interrogativa para demandar información).</p> <p>-Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias, necesidades e intereses, e inferir del contexto y de la información contenida en el texto los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.</p> <p>-Reconocer los signos ortográficos básicos (p. e. punto, coma), así como símbolos de uso frecuente (p. e., @, £), e identificar los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.</p>	<p>(deportes, grupos musicales, juegos de ordenador).</p> <p>-Comprende lo esencial de historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etc.).</p>
<p>Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción</p>	<p>-Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases simples aisladas, en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones familiares y predecibles.</p> <p>-Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, p. e. copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.</p> <p>-Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos concretos y significativos (p. e. las convenciones sobre el inicio y cierre de una carta a personas conocidas) y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción escrita adecuada al contexto, respetando las normas de cortesía básicas.</p> <p>-Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito (p. e. una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos.</p> <p>-Manejar estructuras sintácticas básicas (p. e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “pero”...), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p. e., tiempos verbales o en la concordancia.</p> <p>-Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.</p> <p>-Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir con razonable corrección palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada.</p>	<p>-Completa un breve formulario o una ficha con sus datos personales (por ejemplo, para registrarse en las redes sociales, para abrir una cuenta de correo electrónico, etc.).</p> <p>Escribe correspondencia personal breve y simple (mensajes, notas, postales, correos, chats o SMS) en la que da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones, o habla de sí mismo y de su entorno inmediato (familia, amigos, aficiones, actividades cotidianas, objetos, lugares) y hace preguntas relativas a estos temas.</p>

Educación Secundaria

La etapa de Educación Secundaria contempla entre sus objetivos generales “Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (LOE y LOMCE, art. 23).

El aprendizaje de una primera lengua extranjera es obligatorio a lo largo de esta etapa. Por ello, la LOE la incluye entre las materias obligatorias en los dos ciclos que componen la etapa, así como en los Programas de Diversificación Curricular y Cualificación Profesional Inicial y en la educación de adultos. La LOMCE la encuadra como materia general del bloque de asignaturas troncales en cualquiera de las enseñanzas que se contemplan a lo largo de esta etapa, así como en el bloque común de comunicación y ciencias sociales de los ciclos de Formación Profesional Básica (RD 127/2014, art.9). En todos los casos se tendrá de referencia el currículo de Educación Secundaria.

Además, en ambas leyes se incluye el aprendizaje de una segunda lengua como materia optativa con la LOE y como materia del bloque de asignaturas específicas con la LOMCE. No obstante, en el artículo 4 del RD 1631/2006 que desarrolla la enseñanza en Educación Secundaria en la LOE, se especifica que las Administraciones educativas podrán incluir una segunda lengua extranjera entre las materias obligatorias.

Aún no se han desarrollado las concreciones curriculares de la LOMCE para la etapa de Educación Secundaria, por lo que a lo largo de estas páginas se hará referencia a los objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación para el área de Lengua Extranjera según lo dispuesto en el RD 1631/2006 de desarrollo de la LOE.

El área de la Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria tiene por objeto “el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden tener lugar en ámbitos diversos” (RD 1631/2006, anexo II). El enfoque que se deriva está encaminado a desarrollar en el alumnado “una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, en contextos sociales significativos, que permita a alumnos y alumnas expresarse con progresiva eficacia y corrección y que abarque todos los usos y registros posibles, incluido el literario” (RD 1631/2006, anexo II).

Los aspectos básicos de las enseñanzas mínimas del área de Lengua Extranjera se han desarrollado sobre la base del *Marco de Referencia*. Concretamente la enseñanza de la lengua extranjera en esta etapa tiene como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades (RD 1631/2006, anexo II):

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.

3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
8. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
9. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
10. Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

El aprendizaje de la lengua extranjera contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia lingüística, ya que comporta la habilidad para comunicarse en otras lenguas. El currículo de Educación Secundaria hace referencia a esto del siguiente modo:

Con distinto nivel de dominio y formalización –especialmente en lengua escrita– esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje. En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera. (RD 1631/2006, anexo I).

Asimismo, contribuye a la adquisición de las competencias básicas de (RD 1631/2006, anexo II):

- Aprender a aprender
- Competencia social y ciudadana
- Tratamiento de la información
- Competencia digital

- Competencia cultural y artística
- Autonomía e iniciativa personal

Los contenidos hacen referencia a cada uno de los cursos que componen la etapa y se agrupan en cuatro bloques:

1. Escuchar, hablar y conversar
2. Leer y escribir
3. Conocimiento de la lengua
4. Aspectos socioculturales y consciencia intercultural

Estos bloques se han desarrollado en relación a tres ejes:

- Las habilidades lingüísticas.
- Los elementos constitutivos del sistema lingüístico, su funcionamiento y relaciones.
- La dimensión social y cultural de la lengua extranjera.

Estos contenidos se reflejan en la tabla 4.46.

Tabla 4.46. Contenidos para la materia de Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (LOE)

CONTENIDOS LENGUA EXTRANJERA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (RD 1631/2006, anexo II)				
	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
BLOQUE 1: Escuchar, hablar y conversar	<ul style="list-style-type: none"> -Escucha y comprensión de mensajes orales breves relacionados con las actividades de aula: instrucciones, preguntas, comentarios, diálogos. -Anticipación del contenido general de lo que se escucha con apoyo de elementos verbales y no verbales. -Obtención de información específica en textos orales sobre asuntos cotidianos y predecibles como números, precios, horarios, nombres o lugares, presentados en diferentes soportes. -Uso de estrategias básicas de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación. -Producción de textos orales cortos, con estructura lógica y con pronunciación adecuada. -Participación en conversaciones breves y sencillas dentro del aula, y en simulaciones relacionadas con experiencias e intereses personales. -Empleo de respuestas adecuadas a las informaciones requeridas por el profesor y los compañeros en las actividades de aula. -Desarrollo de estrategias para superar las interrupciones en la comunicación, haciendo uso de elementos verbales y no verbales para expresarse oralmente en actividades de pareja y en grupo: demanda de repetición y aclaración entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escucha y comprensión de mensajes emitidos dentro del aula relacionados con las actividades habituales. -Obtención de información general y específica de textos orales sobre asuntos cotidianos y predecibles procedentes de diferentes medios de comunicación y con apoyo de elementos verbales y no verbales. -Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave. -Producción de textos orales breves y coherentes sobre temas de interés personal y con pronunciación adecuada. -Participación en conversaciones y simulaciones dentro del aula, con pronunciación y entonación adecuadas para lograr la comunicación. -Empleo de respuestas adecuadas en situaciones de comunicación en el aula. -Desarrollo de estrategias de comunicación para superar las interrupciones en la comunicación y para iniciar y concluir intercambios comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprensión de instrucciones en contextos reales y simulados. -Escucha y comprensión de información general y específica de mensajes cara a cara sobre temas concretos y conocidos. -Escucha y comprensión de mensajes sencillos emitidos por los medios audiovisuales pronunciados con lentitud y claridad. -Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la intención del hablante. -Producción oral de descripciones, narraciones y explicaciones breves sobre acontecimientos, experiencias y conocimientos diversos. -Participación en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos. -Empleo de respuestas espontáneas a situaciones de comunicación en el aula. -Uso progresivamente autónomo de las convenciones más habituales y propias de la conversación en actividades de comunicación reales y simuladas. -Uso progresivamente autónomo en el uso de estrategias de comunicación para resolver las dificultades durante la interacción. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprensión del significado general y específico de charlas sencillas sobre temas conocidos presentados de forma clara y organizada. -Comprensión de la comunicación interpersonal, con el fin de contestar en el momento. -Comprensión general y de los datos más relevantes de programas emitidos por los medios audiovisuales en lenguaje claro y sencillo. -Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la actitud e intención del hablante. -Producción oral de descripciones, narraciones y explicaciones sobre experiencias, acontecimientos y contenidos diversos. -Participación activa en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos. -Empleo de respuestas espontáneas y precisas a situaciones de comunicación en el aula. -Uso de convenciones propias de la conversación en actividades de comunicación reales y simuladas. -Uso autónomo de estrategias de comunicación para iniciar, mantener y terminar la interacción.

<p>BLOQUE 2: Leer y escribir</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprensión de instrucciones básicas para la correcta resolución de actividades. -Comprensión general e identificación de informaciones específicas en diferentes textos sencillos auténticos y adaptados, en soporte papel y digital, sobre diversos temas adecuados a su edad y relacionados con contenidos de otras materias del currículo. -Iniciativa para leer con cierta autonomía textos adecuados a la edad, intereses y nivel de competencia. -Uso de estrategias básicas de comprensión lectora: identificación del tema de un texto con ayuda de elementos textuales y no textuales, uso de los conocimientos previos, inferencia de significados por el contexto, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas que conocen. -Reconocimiento de algunas de las características y convenciones del lenguaje escrito y su diferenciación del lenguaje oral. -Desarrollo de la expresión escrita de forma guiada, como por ejemplo, completando o modificando frases y párrafos sencillos. -Composición de textos cortos con elementos básicos de cohesión, con diversas intenciones comunicativas, a partir de modelos y utilizando las estrategias más elementales en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión). -Uso de las reglas básicas de ortografía y puntuación, y reconocimiento de su importancia en las comunicaciones escritas. -Interés por cuidar la presentación de los textos escritos en soporte papel y digital. 	<ul style="list-style-type: none"> -Anticipación del contenido antes y durante la lectura de textos sencillos. -Comprensión de la información general y específica en diferentes textos, en soporte papel y digital, auténticos y adaptados, sobre asuntos familiares y relacionados con contenidos de otras materias del currículo. -Iniciativa para leer de forma autónoma textos de cierta extensión. -Uso de estrategias de comprensión lectora: identificación del tema de un texto, con ayuda de elementos textuales y no textuales; utilización de los conocimientos previos sobre el tema; inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas que conocen. -Reconocimiento e iniciación en el uso de algunas fórmulas que diferencian el lenguaje formal e informal en las comunicaciones escritas. -Composición de distintos textos con ayuda de modelos, atendiendo a elementos básicos de cohesión y utilizando estrategias elementales en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión). -Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos. -Uso de reglas básicas de ortografía y puntuación y valoración de su importancia en las comunicaciones escritas. -Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación del contenido de un texto escrito con el apoyo de elementos verbales y no verbales. -Comprensión de la información general y específica de textos, en soporte papel y digital, auténticos, sobre temas cotidianos de interés general y relacionados con contenidos de otras materias del currículo. -Lectura autónoma de textos relacionados con sus intereses. -Uso de distintas fuentes, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar actividades individuales o en grupo. -Uso de diferentes estrategias de lectura, con ayuda de elementos textuales y no textuales; uso del contexto, de diccionarios o aplicación de reglas de formación de palabras para inferir significados. -Producción guiada de textos sencillos y estructurados, con algunos elementos de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas y utilizando estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión). -Reflexión sobre el proceso de escritura con especial atención a la revisión de borradores. -Uso progresivamente autónomo del registro apropiado al lector al que va dirigido el texto (formal e informal). -Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos. -Uso adecuado de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación. -Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación del tema de un texto escrito con el apoyo contextual que éste contenga. Identificación de la intención del emisor del mensaje. -Comprensión general y específica de diversos textos, en soporte papel y digital, de interés general o referidos a contenidos de otras materias del currículo. -Lectura autónoma de textos más extensos relacionados con sus intereses. -Uso de distintas fuentes, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar tareas específicas. -Consolidación de estrategias de lectura ya utilizadas. -Composición de textos diversos, con léxico adecuado al tema y al contexto, con los elementos necesarios de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas y utilizando con autonomía estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión). -Uso con cierta autonomía del registro apropiado al lector al que va dirigido el texto (formal e informal). -Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos. -Uso correcto de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación. -Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital.
---	---	---	---	--

<p>BLOQUE 3: Conocimiento de la lengua</p>	<p>Conocimientos lingüísticos: -Identificación de elementos morfológicos básicos y habituales en el uso de la lengua: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, etc. -Identificación y uso de expresiones comunes, de frases hechas sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos y a contenidos de otras materias del currículo. -Uso de estructuras y funciones básicas relacionadas con las situaciones cotidianas más predecibles. -Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases. Reflexión sobre el aprendizaje: -Aplicación de estrategias básicas para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico. -Uso progresivo de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. -Reflexión guiada sobre el uso y el significado de las formas gramaticales adecuadas a distintas intenciones comunicativas. -Iniciación en estrategias de auto-evaluación y autocorrección de las producciones orales y escritas. -Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva para superarlo. -Organización del trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje. -Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella. -Participación activa en actividades y trabajos grupales. -Confianza e iniciativa para expresarse.</p>	<p>Conocimientos lingüísticos: -Identificación de elementos morfológicos en el uso de la lengua: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, etc. -Ampliación de expresiones comunes, de frases hechas y de léxico apropiado a contextos concretos, cotidianos y a contenidos de otras materias del currículo. -Uso de las estructuras y funciones más habituales. -Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases. Reflexión sobre el aprendizaje: -Aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico. -Uso de recursos para el aprendizaje como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. -Reflexión sobre el uso y el significado de las formas gramaticales adecuadas a distintas intenciones comunicativas. -Participación en actividades de evaluación compartida, en la evaluación del propio aprendizaje y uso de estrategias de auto-corrección. -Organización del trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje. -Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella. -Participación activa en actividades y trabajos grupales. -Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito.</p>	<p>Conocimientos lingüísticos: -Uso progresivamente autónomo de expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo. -Identificación de antónimos, «falsos amigos» y de palabras con prefijos y sufijos más habituales. -Uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación. -Reconocimiento y producción de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases. Reflexión sobre el aprendizaje: -Aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico. -Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. -Análisis y reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce. -Participación en la evaluación del propio aprendizaje y uso de estrategias de autocorrección. -Organización del trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje. -Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella. -Participación activa en actividades y trabajos grupales. -Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito.</p>	<p>Conocimientos lingüísticos: -Uso de expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo. -Reconocimiento de antónimos, sinónimos, «falsos amigos» y formación de palabras a partir de prefijos y sufijos. -Consolidación y uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación. -Reconocimiento y producción autónoma de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases. Reflexión sobre el aprendizaje: -Aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico. -Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o recursos digitales e informáticos. -Análisis y reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce. -Participación en la evaluación del propio aprendizaje y uso de estrategias de auto-corrección. -Organización del trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje. -Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella. -Participación activa en actividades y trabajos grupales. -Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito.</p>
--	---	---	---	--

<p>BLOQUE 4: Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento y valoración de la lengua extranjera como instrumento de comunicación en el aula, y con personas de otras culturas. -Identificación de costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera. -Uso de fórmulas de cortesía adecuadas en los intercambios sociales. -Conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. -Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales. -Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento y valoración de la lengua extranjera como instrumento de comunicación internacional. -Identificación y respeto hacia las costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera. -Ampliación de fórmulas de cortesía adecuadas en los intercambios sociales. -Conocimiento de acontecimientos culturales diversos de tipo histórico, aspectos geográficos o literarios, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. -Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales. -Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valoración del uso de la lengua extranjera como medio para comunicarse con personas de procedencias diversas. -Identificación de rasgos comunes y de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia, y respeto hacia los mismos. -Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación (cortesía, acuerdo, discrepancia...). -Conocimiento de los elementos culturales más significativos de los países donde se habla la lengua extranjera: literatura, arte, música, cine...; obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. -Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales. -Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valoración de la importancia de la lengua extranjera en las relaciones internacionales. -Identificación de las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y respeto a patrones culturales distintos a los propios. -Conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. -Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales. -Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, discrepancia... -Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.
--	--	--	--	---

La LOE no recoge unas orientaciones metodológicas específicas para la enseñanza de Lengua Extranjera, por lo que la práctica pedagógica ha de guiarse acorde con los principios pedagógicos establecidos por la LOE en su artículo 26 que se han recogido anteriormente. Sin embargo, la LOMCE añade un punto a este artículo en consonancia con la enseñanza del aprendizaje de lenguas extranjeras, en el que expone un enfoque de enseñanza donde la lengua meta sea la lengua de enseñanza en el aula de idiomas y donde se procuren distintas medidas para apoyar al alumnado con discapacidad, especialmente a aquel que presenta problemas relacionados con la expresión oral.

En el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y expresión oral. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas. (LOMCE, art.26.6).

El horario correspondiente a las enseñanzas mínimas para la materia de lengua extranjera, expresado en horas, queda establecido en el anexo III del RD 1631/2006 del siguiente modo:

- Para los tres primeros cursos: 315 horas.
- Para el cuarto curso: 105 horas para la primera lengua extranjera y 70 horas para la segunda lengua extranjera, en el caso de que se curse.

Además, establece que “los contenidos referidos a estructuras lingüísticas que puedan ser compartidos por varias lenguas en un mismo curso podrán impartirse de manera conjunta” (RD 1631/2006, anexo III).

Tal y como ocurre en la etapa de Educación Primaria, los libros de texto y los materiales curriculares son elaborados por las editoriales y su supervisión corresponde al Servicio de Inspección de cada Administración educativa, siendo, el centro, en última instancia, el encargado de tomar la decisión sobre el método a utilizar según los criterios pedagógicos de los docentes.

La evaluación es un proceso continuo, global y formativo tanto para el alumnado como para el profesorado. Los alumnos serán evaluados en función de los diferentes elementos del currículo. Para ello, se han de tener en cuenta los criterios de evaluación y, en el caso de la LOMCE, también se atenderá a los estándares de aprendizaje evaluables, que se especificarán cuando se desarrollen las concreciones curriculares para la etapa. A continuación, la tabla 4.47 presenta los distintos criterios de evaluación para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria acorde con el desarrollo de la LOE.

Tabla 4.47. Criterios de evaluación para la materia de Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (LOE)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (RD 1631/2006, anexo II)			
Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales, emitidos cara a cara o por medios audiovisuales sobre asuntos cotidianos, si se habla despacio y con claridad. 2. Comunicarse oralmente participando en conversaciones y en simulaciones sobre temas conocidos o trabajados previamente, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la continuidad de la comunicación y produciendo un discurso comprensible y adecuado a la intención de comunicación. 3. Reconocer la idea general y extraer información específica de textos escritos adecuados a la edad, con apoyo de elementos textuales y no textuales, sobre temas variados y otros relacionados con algunas materias del currículo. 4. Redactar textos breves en diferentes soportes utilizando las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, así como algunos elementos básicos de cohesión, a partir de modelos, y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación. 5. Utilizar el conocimiento de algunos aspectos formales del código de la lengua extranjera (morfología, sintaxis y fonología), en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de autocorrección de las producciones propias y para comprender mejor las ajenas. 6. Identificar, utilizar y poner ejemplos de algunas estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la idea general e informaciones específicas de textos orales emitidos por un interlocutor, o procedentes de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos. 2. Participar con progresiva autonomía en conversaciones y simulaciones relativas a las experiencias personales, planes y proyectos, empleando estructuras sencillas, las expresiones más usuales de relación social, y una pronunciación adecuada para lograr la comunicación. 3. Comprender la información general y la específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, de extensión variada, y adecuados a la edad, demostrando la comprensión a través de una actividad específica. 4. Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuados, cuidando los aspectos formales y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector y presenten una corrección aceptable. 5. Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera, en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de auto-corrección de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas. 6. Identificar, utilizar y explicar oralmente algunas estrategias básicas utilizadas para progresar en el aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la información general y específica, la idea principal y algunos detalles relevantes de textos orales sobre temas concretos y conocidos, y de mensajes sencillos emitidos con claridad por medios audiovisuales. 2. Participar en conversaciones y simulaciones breves, relativas a situaciones habituales o de interés personal y con diversos fines comunicativos, utilizando las convenciones propias de la conversación y las estrategias necesarias para resolver las dificultades durante la interacción. 3. Comprender la información general y todos los datos relevantes de textos escritos auténticos y adaptados, de extensión variada, diferenciando hechos y opiniones e identificando en su caso, la intención comunicativa del autor. 4. Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, cuidando el léxico, las estructuras, y algunos elementos de cohesión y coherencia para marcar la relación entre ideas y hacerlos comprensibles al lector. 5. Utilizar de forma consciente en contextos de comunicación variados, los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas. 6. Identificar, utilizar y explicar oralmente diferentes estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados. 2. Participar en conversaciones y simulaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa. 3. Comprender la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor. 4. Redactar con cierta autonomía textos diversos con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector. 5. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.

<p>7. Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir mensajes a partir de modelos y para establecer relaciones personales, mostrando interés por su uso.</p> <p>8. Identificar algunos elementos culturales o geográficos propios de los países y culturas donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos.</p>	<p>7. Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir textos a partir de modelos y para establecer relaciones personales mostrando interés por su uso.</p> <p>8. Identificar y poner ejemplos de algunos aspectos sociales, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos.</p>	<p>7. Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma progresivamente autónoma para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico, y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.</p> <p>8. Identificar los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, señalar las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y mostrar una valoración positiva de patrones culturales distintos a los propios.</p>	<p>6. Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.</p> <p>7. Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.</p> <p>8. Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.</p>
--	---	---	--

Fuente: elaboración propia a partir del RD 1631/2006, anexo II.

Programas Integrados de Aprendizaje de Contenidos y Lenguas

Los programas de inmersión lingüística parcial en educación obligatoria aplicados a las lenguas extranjeras cuentan con una corta trayectoria. Las primeras experiencias de desarrollo de un programa bilingüe se remontan al convenio de colaboración firmado entre Reino Unido y España en 1996. Esta iniciativa conjunta del Ministerio de Educación y el British Council introdujo en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria Obligatoria de los centros españoles un currículo integrado hispano-británico³⁶⁵.

En las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado de Primaria* (MEC, 2006) aprobadas por el Ministerio de Educación, se establecían los siguientes objetivos a la hora de poner en marcha esta educación bilingüe y bicultural a partir de este currículo:

- Fomentar la adquisición y aprendizaje de ambas lenguas por medio de un currículo integrado basado en los contenidos.
- Sensibilizar a los alumnos sobre la diversidad de ambas culturas.
- Facilitar los intercambios de profesores y alumnos.
- Promover el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Si procede, fomentar la obtención de los certificados de estudios de los dos sistemas educativos (español y británico).

La elaboración de tan ambicioso currículo llevó sus años. Finalmente se aprobó en el año 2000³⁶⁶. Este documento introduce objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con el Reino Unido, ampliando así el currículo español.

Este importante paso se completó con la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación en la que quedaba reflejado lo siguiente:

El Gobierno podrá establecer convenios con otros Estados de la Unión Europea para que determinados centros públicos puedan impartir las enseñanzas de la Educación Primaria y Secundaria con un currículo integrado que permita al alumnado obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y el título de Bachiller y las titulaciones equivalentes del Estado correspondiente. (LOCE, disposición adicional decimoséptima).

A pesar de que esta ley no llegó a ponerse en marcha, sí ayudó, en este caso, a impulsar el diseño del Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y

³⁶⁵ Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, para el ámbito territorial de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura.

³⁶⁶ Orden de 5 de abril de 2000 ORDEN de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España

The British Council. Este es el texto actualmente vigente que fija las directrices de estos programas bilingües dentro del territorio español.

El artículo 5 del RD 717/2005 establece que en cada una de las etapas del sistema educativo se impartirán en lengua inglesa, además del inglés, dos áreas o materias, lo que supone como mínimo un 40% del tiempo lectivo semanal. Durante la etapa de la Educación Secundaria aumenta el número de asignaturas que los alumnos estudian en lengua inglesa, con materias como Geografía o Historia, Tecnología o Educación Física. A las secciones de los centros encargadas de impartirlas se les denomina secciones bilingües. Asimismo, la puesta en marcha del programa exige completar la plantilla del profesorado de los centros con hablantes nativos, una figura nueva que recibió el nombre de asesores lingüísticos o auxiliares de conversación, en función de la Comunidad Autónoma. Cada centro puede contar con el apoyo de cuatro auxiliares de conversación.

Los alumnos que superan los objetivos de este currículo integrado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, además de recibir el título correspondiente a esta etapa del territorio español, también podrán obtener el *Certificate of Secondary Education* (GCSE) o Certificado de Educación Secundaria, correspondiente a la misma etapa en el Reino Unido (RD 717/2005, art.6).

La implantación de este programa se realizó de forma progresiva desde el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. En un principio participaron 44 centros de Educación Primaria, repartidos en diez de las diecisiete Comunidades del Estado español más Ceuta y Melilla. Asimismo, se acordó no aumentar el número de centros participantes hasta que la primera promoción hubiera cursado al menos 4º ESO., lo cual suponía esperar hasta el curso 2007/08. La primera promoción que se presentó al *Certificado General Internacional de Educación Secundaria* (IGCSE) lo hizo en el año 2008. En ese mismo año se renovó, por primera vez, el convenio.

El traspaso de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas no pareció afectar a estos programas, aunque, tal y como se redacta en el informe de Evaluación del Programa Educativo Bilingüe (PEB), en los últimos años se ha detectado una disminución de los centros participantes, que puede ser achacada, principalmente, a la preferencia de los centros por participar en los programas bilingües regionales y no tanto en el programa bilingüe del convenio:

En 2009 se detectaron señales de una posible disminución en el número de IES participantes en el PEB. Esto no debe interpretarse como una muestra de desinterés por la educación bilingüe; por el contrario, se debe a que varias Comunidades Autónomas han comenzado a desarrollar su propio programa bilingüe, y algunos de los IES que participaban en el PEB estatal se han integrado en estos programas regionales. (Dobson, Pérez, Johnstone, 2010, p.14)

Este convenio ha sido renovado por última vez el 18 de abril de 2013.

El desarrollo del convenio sirvió de base para el diseño de programas de inmersión lingüística en las diferentes Comunidades Autónomas al amparo de la LOE, que en las disposiciones adicionales de los Reales Decretos que regulan las concreciones curriculares para las etapas de Educación Primaria y Secundaria establecía que una parte de las áreas o materias del currículo podrán impartirse en lenguas extranjeras, sin que ello suponga ninguna modificación de los aspectos básicos del currículo. Además, se añade que, si este fuera el caso, se procurará que los alumnos adquieran la terminología propia de cada área en ambas lenguas a lo largo de la etapa educativa (RD 1513/2006, disposición adicional segunda y RD 1631/2006, disposición adicional tercera).

El artículo 13 del Real Decreto que establece el currículo de Educación Primaria de acuerdo con la LOMCE, dedicado al aprendizaje de lenguas extranjeras, especifica, tal y como lo hace la LOE, que las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo. En este caso, se procurará que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas. Asimismo, se añade que en ningún momento esta circunstancia servirá para incluir requisitos lingüísticos en los criterios de admisión del alumnado.

A partir de este marco general son las Administraciones educativas las encargadas de establecer su propia normativa para su región, por lo que existe una amalgama de programas que, a pesar de compartir algunos rasgos, varían bastante de una Comunidad Autónoma a otra.

Los programas de inmersión lingüística parcial se agrupan bajo el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, lo que supone que al menos un área o materia no lingüística se imparte en la lengua extranjera objeto del programa. La decisión sobre las áreas a impartir en lengua extranjera corresponde generalmente al centro a partir de las directrices que cada Comunidad Autónoma establece. En líneas generales, en los centros que participan en los programas bilingües se suele establecer al menos un 30% del horario lectivo la lengua objeto del programa.

La implantación de un programa bilingüe requiere un proceso normativo que comienza con la aprobación del Claustro y, posteriormente, del Consejo Escolar, previo compromiso del equipo de profesorado bilingüe y diseño del programa. Una vez cumplidos estos requisitos, se debe participar en el procedimiento de valoración establecido por cada Administración educativa, que es, en última instancia, la encargada de aprobar el programa.

Asimismo, este tipo de programas exige una plantilla con profesores habilitados en la lengua extranjera objeto de estudio mediante esta metodología, lo que supone que este profesorado debe acreditar un conocimiento de la lengua suficiente para poder llevar a cabo esta enseñanza. Entre las funciones que este profesorado desarrolla destacan la de elaborar de manera coordinada el currículo integrado de las lenguas y realizar y adaptar materiales para este aprendizaje. Además, los centros

suelen contar con la figura de un coordinador del equipo bilingüe, cuyas funciones conllevan, principalmente:

- Velar por la correcta implantación del modelo metodológico, curricular y organizativo.
- Coordinar las distintas acciones que se desarrollen en el centro docente en relación con la enseñanza bilingüe.
- Coordinar y proponer actividades del departamento, así como de formación permanente del centro.

Generalmente, los centros reciben, también, apoyo de auxiliares de conversación que ayudan al profesorado en su labor docente, con el objetivo principal de fomentar la conversación oral entre el alumnado.

En algunas ocasiones, las Administraciones dotan a los centros con equipamientos tecnológicos o con un incremento del presupuesto para llevar a cabo estos programas. Además, facilitan un proyecto de hermanamiento con centros del país de la lengua objeto de aprendizaje. Adicionalmente, suelen reconocer y valorar el trabajo del profesorado de diversas formas.

La gran autonomía de las Administraciones educativas y la escasa regulación normativa emanada desde el Gobierno central dificulta una aproximación específica a este tipo de programas, a lo que se suma su reciente implantación en la mayoría de las Comunidades, a partir de mediados de esta última década. Todo ello hace que la legislación existente esté en continuo cambio para realizar las adaptaciones necesarias y subsanar los problemas que van surgiendo en su implantación. En las siguientes páginas se hace un recorrido por la situación de los programas de inmersión lingüística parcial en cada una de las Comunidades Autónomas. No se hace referencia a Ceuta y Melilla, ya que, a pesar de las situaciones plurilingües derivadas de su situación geográfica, por el momento no cuentan con ningún programa regulado de inmersión lingüística, excepto un centro adscrito al convenio MEC-British Council.

Tabla 4.48. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Andalucía

Comunidad Autónoma de Andalucía		
Bilingüismo	Modalidad	<u>Bilingüismo</u> : incorporan materias no lingüísticas impartidas en una primera lengua extranjera. <u>Plurilingüismo</u> : incorporan materias no lingüísticas impartidas en una primera y una segunda lengua extranjera.
	Año de inicio	En 2005, con la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo. No obstante con anterioridad se han llevado a cabo las secciones bilingües en institutos, concretamente, la sección bilingüe de Español-Francés en 1998 y Español-Alemán en 2000.
	Implantación	Progresiva desde el primer curso de la etapa, salvo en el segundo ciclo de Educación Infantil, que se implantará a la vez en toda la etapa. El plurilingüismo se implantará a partir del primer curso del tercer ciclo de Educación Primaria.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.
	Reconocimiento del profesorado	La Consejería competente en materia de educación reconocerá la participación a como mérito específico en las convocatorias y concursos dirigidos al personal docente.
	Auxiliares de conversación	Al menos un auxiliar por centro a tiempo parcial o completo.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés Materias no lingüísticas junto con materias lingüísticas en la lengua extranjera supondrán del 30% al 50% del total del horario. En el caso del plurilingüismo, las materias que se imparten en la segunda lengua extranjera serán diferentes a las que se imparten en la primera lengua extranjera y, en ningún caso, en un número superior.
		Áreas no lingüísticas bilingües <u>Obligatorio</u> : Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural <u>Opcional</u> : Educación Artística, Educación Física y Educación para la Ciudadanía.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés Materias no lingüísticas junto con materias lingüísticas en lengua extranjera supondrán al menos el 30% del total del horario.
		Áreas no lingüísticas bilingües Tendrán carácter preferente las materias vinculadas a las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
	Continuidad en Bachillerato	Sí.
	Formación Profesional	Sí, se impartirá al menos un 30% del total del horario.
	Nivel a alcanzar por el alumnado	Al finalizar 4º ESO, los alumnos obtendrán, al menos, un nivel A2. Al finalizar Bachillerato, los alumnos alcanzarán un nivel B1.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.49. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Aragón

Comunidad Autónoma de Aragón		
Bilingüismo	Modalidad	<p><u>Currículo Impartido en Lengua Extranjera 1 (CILE 1)</u>: 1 área en lengua inglesa. Mínimo 20% del horario impartido en lengua inglesa.</p> <p><u>Currículo Impartido en Lengua Extranjeras 2 (CILE2)</u>: 2 áreas en lengua inglesa. Mínimo 30% del horario impartido en lengua inglesa.</p> <p>Los centros cuyo programa de bilingüismo sea en inglés, deberán ofertar la enseñanza de una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Primaria a partir del año en que la primera promoción de alumnos de 1º de Educación Primaria escolarizados en la modalidad CILE comiencen a cursar ese tercer ciclo.</p>
	Año de inicio	En 1996 se implantó el programa MEC-British Council y en 1999 se crearon las primeras secciones bilingües en Institutos de Educación Secundaria, que se regularon de forma definitiva en 2005. Finalmente en 2007 se pusieron en marcha los primeros programas bilingües en Educación Infantil, Primaria y en Formación Profesional.
	Implantación	Puede ser progresiva, desde el primer curso de la etapa, excepto en Educación Infantil que se puede desarrollar desde el último curso o, si se cuenta con los recursos, desde el primer curso del segundo ciclo. También puede ser por adaptación, ya que los centros que imparten el currículo MEC-British Council han de adaptarse a cualquiera de las dos modalidades descritas.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.
	Reconocimiento del profesorado	Certificación específica emitida por la Consejería de Educación.
	Auxiliares de conversación	Sí, generalmente uno por centro.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés CILE 1: mínimo 20% del total del horario escolar, incluyendo el área de Lengua Extranjera. CILE 2: mínimo 30% del total del horario escolar, incluyendo el área de Lengua Extranjera. * El centro podrá aumentar el número de horas de la lengua extranjera del programa, hasta en dos horas semanales.
		Áreas no lingüísticas bilingües No se especifica.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés CILE 1: mínimo 20% del total del horario escolar, incluyendo la materia de Lengua Extranjera CILE 2: mínimo 30% del total del horario escolar, incluyendo la materia de Lengua Extranjera. * El centro podrá aumentar el número de horas de la lengua extranjera del programa, hasta en dos horas semanales.
		Áreas no lingüísticas bilingües No se especifica.
	Continuidad en Bachillerato	No se especifica.
	Formación Profesional	Sí, en las dos modalidades descritas
	Nivel a alcanzar por el alumnado	Al finalizar 4º de ESO, el alumnado habrá alcanzado un nivel B1.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.50. Enseñanza bilingüe en el Principado de Asturias

Bilingüismo	Principado de Asturias		
	Modalidad	No existen modalidades, si bien las resoluciones contemplan que solamente se podrá desarrollar un programa bilingüe en lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria.	
	Año de inicio	Se inició en el año 2008/09 en el último ciclo de Educación Primaria y en el curso 2009/10 comenzó su implantación desde el principio de la etapa. No obstante en 1996 se puso en marcha el Programa MEC-British Council.	
	Implantación	Progresiva, desde el primer curso de la etapa, excepto en aquellos centros de Educación Primaria.	
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.	
	Reconocimiento del profesorado	Acreditación anual de hasta 5 créditos de formación permanente. Además, al profesorado de materias no lingüísticas bilingües: cómputo de dos horas lectivas y una complementaria una hora complementaria de apoyo al profesorado y al profesorado de lengua extranjera con docencia en grupos bilingües se le computará una hora lectiva y otra complementaria.	
	Auxiliares de conversación	Sí.	
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés	Además de las sesiones de idioma, un mínimo de dos sesiones semanales en las áreas no lingüísticas elegidas por el centro, procurando una distribución diaria que permita al alumnado un contacto diario con la lengua.
		Áreas no lingüísticas bilingües	No se especifica. Se establecen ratios de 15 a 25 alumnos en las materias no lingüísticas.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés	Además de las propias sesiones de idioma, que en este caso han de ser diarias, se impartirá un mínimo de una materia común no lingüística del currículo ordinario.
Áreas no lingüísticas bilingües		No se especifica. Se establecen ratios de 15 a 25 alumnos en las materias no lingüísticas.	
Continuidad en Bachillerato		Sí.	
Formación Profesional		Sí.	
Nivel a alcanzar por el alumnado		Al finalizar 4º de ESO, el alumnado habrá alcanzado un nivel B1.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.51. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Islas Baleares

Comunidad Autónoma de Islas Baleares		
Bilingüismo	Modalidad	Plan de Educación Plurilingüe: adquisición de una competencia lingüística y comunicativa efectiva en, al menos, las dos lenguas oficiales y una lengua extranjera. *AICLE será el referente en el caso de la lengua extranjera
	Año de inicio	En el curso 2004/05 se llevaron a cabo distintas experiencias de enseñanza de contenidos no lingüísticos, no obstante hasta el año 2008 no se establecieron las primeras Secciones europeas tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Sin embargo en 1996 se puso en marcha el Programa MEC-British Council.
	Implantación	Progresiva, acorde al siguiente calendario: - E. Infantil: curso 13-14, como mínimo en el primer curso del segundo ciclo. - E. Primaria: curso 13-14, como mínimo en 1º, 3º y 5º. - E. Secundaria: en el curso 13-14 en 1º, como mínimo. - Bachillerato y F.P.: en función de los recursos del centro. Deben estar totalmente implantados en el curso 17-18.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.
	Reconocimiento del profesorado	No se especifica.
	Auxiliares de conversación	Sí.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés Un mínimo de 4 horas en lengua extranjera en el primer y segundo ciclo de Educación Primaria, y de 5 horas en el tercer ciclo, incluyendo las horas de las áreas lingüísticas y no lingüísticas.
		Áreas no lingüísticas bilingües Cualquier área no lingüística excepto las Matemáticas y el Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural que se reservarán para impartirlas en las lenguas oficiales, excepto esta última que durante el tercer ciclo podrá ser impartida en la lengua extranjera.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés Además de las propias sesiones de idioma, que en este caso han de ser diarias, se impartirá un mínimo de una materia común no lingüística del currículo ordinario.
		Áreas no lingüísticas bilingües En 1º, 2º y 3º se impartirán en cada una de las lenguas oficiales y la lengua extranjera como mínimo una de las materias que tengan como objeto de aprendizaje las matemáticas, las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. □ En 4º se amplía a todas las materias obligatorias. Además, el centro ofrecerá un mínimo de un 20 % de la carga lectiva del resto de materias en cada una de las lenguas oficiales y en la primera lengua extranjera.
	Continuidad en Bachillerato	Sí, una o más materias no lingüísticas en lengua extranjera.
	Formación Profesional	Sí.
	Nivel a alcanzar por el alumnado	No se especifica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.52. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Canarias

Bilingüismo	Comunidad Autónoma de Canarias		
	Modalidad		Programa CLIL.
	Año de inicio		En el curso 2004/05.
	Implantación		En todos los grupos que pueda asumir el centro, teniendo en cuenta la disponibilidad de profesorado implicado.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística		B2, C1 o C2. Si no se acredita el nivel deberá superar una prueba específica de la Consejería para acreditarlo.
	Reconocimiento del profesorado		Certificará un total de 30 horas por curso escolar siempre y cuando el profesorado haya cumplido con los compromisos adquiridos. En E. Primaria: Descuento de 1 hora lectiva por cada cuatro niveles en los que desarrolle esta modalidad. Asimismo, dedicará 1 hora de exclusiva cada 15 días para la coordinación con el profesorado tutor de los grupos citados. En E. Secundaria: 1 hora lectiva y 1 hora complementaria, para elaborar las programaciones, contenidos, seleccionar los materiales a y realizar la coordinación entre todo el profesorado implicado.
	Auxiliares de conversación		Sí.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés	Al menos una hora semanal del horario de las áreas o materias propuestas para su impartición en lengua inglesa.
		Áreas no lingüísticas bilingües	Al menos un área que se impartirá parcialmente en inglés, que en ningún caso será otra lengua extranjera, Lengua Castellana, Enseñanzas de Religión. En Primaria se impartirá en la lengua extranjera correspondiente, al menos, una hora semanal de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés	Al menos una hora semanal del horario de las áreas o materias propuestas para su impartición en lengua inglesa.
Áreas no lingüísticas bilingües		Al menos una materia que se impartirá parcialmente en inglés en los grupos seleccionados, que en ningún caso será otra Lengua Extranjera, Lengua Castellana y Literatura, Enseñanzas de Religión o Latín.	
Continuidad en Bachillerato		Sí, una o más materias no lingüísticas en lengua extranjera.	
Formación Profesional		Sí.	
Nivel a alcanzar por el alumnado		No se especifica.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.53. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Cantabria

Comunidad Autónoma de Cantabria		
Bilingüismo	Modalidad	Programas de alemán-español, francés-español o inglés-español. En Educación Infantil y Primaria serán exclusivamente en inglés.
	Año de inicio	Curso 2006/07, excepto el Programa MEC-British Council que se inició en 1996.
	Implantación	Progresiva, a razón de un ciclo por año académico, comenzando por el segundo ciclo de Educación Infantil en el primer año de su implantación y por 1º de ESO en el caso de Secundaria.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.
	Reconocimiento del profesorado	No se especifica.
	Auxiliares de conversación	Sí, uno por centro.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés - <u>1er ciclo</u> : 4 horas de las cuales 2h han de ser de lengua inglesa y otras 2 de otra materia no lingüística. - <u>2º ciclo</u> : 5 horas, de las cuales 3h han de ser de lengua inglesa y 2h de otra materia no lingüística. - <u>3er ciclo</u> : 6 horas, de las cuales 3h han de ser de lengua inglesa y otras 3h de materias no lingüísticas. Además los alumnos deben cursar obligatoriamente durante el tercer ciclo una segunda lengua durante una hora semanales en 5º EP y 1h y 30 en 6º EP.
		Áreas no lingüísticas bilingües Los centros, en función de su autonomía pedagógica y del profesorado acreditado, determinarán las áreas que se impartirán parcial o progresivamente en lengua extranjera. En Educación Primaria se procurará que sea Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y en ningún caso será Lengua, Matemáticas ni una Segunda Lengua Extranjera.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés Se incrementa el horario general en dos periodos lectivos que pueden estar destinados a la enseñanza de la lengua extranjera o repartirse entre la lengua extranjera y una materia. Los alumnos deberán seguir cursando una segunda lengua extranjera durante los tres primeros años.
		Áreas no lingüísticas bilingües Los centros, en función de su autonomía pedagógica y del profesorado acreditado, determinarán las áreas que se impartirán parcial o progresivamente en lengua extranjera. Dos materias que no podrán ser no podrán ser, en ningún caso, Lengua castellana y Literatura, ni las otras lenguas extranjeras. Los centros podrán proponer una distribución distinta del número de materias por curso siempre que se respete el cómputo global a lo largo de la etapa
	Continuidad en Bachillerato Sí, Se incrementa la L2 en 1 ó 2 periodos y hasta 2 materias no lingüísticas.	
	Formación Profesional Sí, solo en inglés.	
	Nivel a alcanzar por el alumnado Al finalizar la etapa de: - Educación Primaria: A2 (expedido por el director del centro). - Educación Secundaria: entre A2 y B1 (Expedidos por la Consejería). - Bachillerato: entre B1 y B2 (Expedidos por la Consejería).	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.54. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha

Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha		
Bilingüismo	Modalidad	Plan Integral de Plurilingüismo que contempla: Programas de Iniciación Lingüística: un área o materia en la lengua extranjera. Programas de Desarrollo Lingüístico: al menos dos áreas o materias en lengua extranjera. Programas de Excelencia Lingüística: al menos tres áreas o materias en lengua extranjera.
	Año de inicio	En 2005 se crearon los Programas de Secciones Europeas y se regularon en 2008, no obstante en el año 2002 se crearon las Secciones bilingües español-francés y en 1996 se puso en marcha el Programa MEC-British Council.
	Implantación	Progresiva, en los Centros de Educación Infantil y Primaria, se empezará por toda la etapa de E. Infantil y el primer curso de E. Primaria y en E. Secundaria se implantará al menos en el primer curso. En los centros de Educación Infantil y Primaria se debe implantar la misma modalidad mientras que en los de E. Secundaria se pueden implantar distintas modalidades.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	Programas de Iniciación y Desarrollo Lingüístico: B2, C1 o C2. Programas de Excelencia Lingüística: C1 o C2 (para impartir al menos una de las disciplinas).
	Reconocimiento del profesorado	Se certifica la participación del profesorado con créditos válidos como méritos para la baremación. Se obtienen de 2 a 5 créditos de la función que se desempeña.
	Auxiliares de conversación	Sí, uno por centro.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés Solo se especifica para la etapa de Educación Infantil.
		Áreas no lingüísticas bilingües Cualquier área excepto Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera. Programas de Iniciación lingüística: un área, específica o troncal, completamente en el idioma extranjero. Programas de Desarrollo lingüístico: al menos dos áreas, preferentemente una troncal y una específica, completamente en el idioma extranjero. Programas de Excelencia lingüística: al menos tres áreas, preferentemente dos troncales y una específica en el idioma extranjero.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés No se especifica.
		Áreas no lingüísticas bilingües Cualquier área excepto Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera. Programas de Iniciación lingüística: una materia en cada curso, específica o troncal completamente en el idioma extranjero. Programas de Desarrollo lingüístico: al menos dos materias, o específica o troncal, completamente en el idioma extranjero. Programas de Excelencia lingüística: al menos, tres materias completamente en el idioma extranjero.
	Continuidad en Bachillerato	Sí, en sus tres modalidades.
	Formación Profesional	Sí, en sus tres modalidades.
	Nivel a alcanzar por el alumnado	No se especifica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.55. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Comunidad Autónoma de Castilla y León		
Bilingüismo	Modalidad	Programa de Secciones bilingües. La enseñanza bilingüe podrá impartirse en inglés, francés, alemán, italiano o portugués.
	Año de inicio	En 2001 se crearon las primeras Secciones bilingües de francés en Institutos para asegurar la continuidad del convenio MEC-British Council iniciado en 1996, no obstante no se regularon hasta 2006.
	Implantación	Progresiva, desde el primer curso de la etapa.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.
	Reconocimiento del profesorado	No se especifica.
	Auxiliares de conversación	Sí.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés El total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos. Los centros pueden modificar su horario semanal, ampliándolo hasta las 27 horas.
		Áreas no lingüísticas bilingües Un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés No se especifica.
		Áreas no lingüísticas bilingües Un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres.
	Continuidad en Bachillerato	No.
	Formación Profesional	No.
	Nivel a alcanzar por el alumnado	No se especifica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.56. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Cataluña

Comunidad Autónoma de Cataluña		
Bilingüismo	Modalidad	Plan Integrado de Lenguas Extranjeras. Modalidades según la etapa educativa: <u>Educación Primaria:</u> Modalidad a1). Ampliación progresiva del horario de impartición de la primera lengua extranjera curricular, con un mínimo del 12% del currículo de la etapa, para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de áreas no lingüísticas en la lengua extranjera o para hacer proyectos integrados y temáticos. Modalidad a2). Introducción de una segunda lengua extranjera para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de áreas no lingüísticas en la lengua extranjera o con proyectos integrados y temáticos. <u>Educación Secundaria:</u> Modalidad b): Educación Secundaria Obligatoria. Enseñanza y el aprendizaje de todos o algunos de los contenidos de un área no lingüística del currículo en lengua extranjera, con un mínimo global del 15% del currículo del alumnado a lo largo de la etapa en esta lengua. Puede ser en la primera o en una segunda lengua extranjera. Modalidad c): Ciclos formativos de formación profesional, enseñanzas de artes plásticas y diseño, y enseñanzas deportivas. El uso de la lengua extranjera en la impartición del currículo de algún crédito, módulo profesional, unidad formativa o resultado de aprendizaje, o la incorporación de acciones para la mejora en las habilidades lingüísticas requeridas en el ámbito laboral correspondiente en lengua extranjera, o bien, también, el uso de la lengua extranjera en el desarrollo, total o parcial, los módulos de proyecto que contribuyan a adquirir la competencia lingüística y comunicativa propia del perfil profesional, así como a fomentar el espíritu emprendedor. Modalidad d): Bachillerato. Enseñanza de contenidos de materias no lingüísticas en la primera o segunda lengua extranjera con flexibilidad organizativa y/o curricular, con un mínimo global del 18% del currículum del alumnado en esta lengua a lo largo de la etapa.
	Año de inicio	El Programa MEC-British Council se implantó en 1996, aunque no es hasta el año 2005 cuando se ponen en marcha los Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras en centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria (PELE).
	Implantación	Progresiva, en los centros de Educación Infantil y Primaria, se empezará por toda la etapa de E. Infantil y el primer curso de E. Primaria y en E. Secundaria se implantará al menos en el primer curso. En los centros de Infantil y Primaria se debe implantar la misma modalidad mientras que en los de E. Secundaria pueden ser distintas modalidades.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.
	Reconocimiento del profesorado	Se certifica la participación del profesorado como participación en una actividad de innovación educativa.
	Auxiliares de conversación	Sí.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés Se ampliará el tiempo dedicado al aprendizaje de la lengua extranjera, además, según las modalidades: Modalidad a1). Se impartirá como mínimo el 12% del currículum que comprenda áreas no lingüísticas en la lengua extranjera y no más del 30%. Modalidad a2). Se impartirá una segunda lengua extranjera, aunque no se especifica el tiempo dedicado a ello.
		Áreas no lingüísticas bilingües Cualquier área no lingüística o pueden ser simplemente proyectos integrados y temáticos.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés Un mínimo del 15% del currículum destinado a la impartición de contenidos no lingüísticos.
		Áreas no lingüísticas bilingües Cualquier materia no lingüística.
	Continuidad en Bachillerato	Sí, aunque no cómo continuidad, sino que puede optar a desarrollar el plan de forma independiente. La enseñanza de contenidos no lingüísticos en lengua extranjera supondrá un 18% del currículum.
	Formación Profesional	Sí, se incorporará la lengua extranjera para mejorar las acciones lingüísticas y como parte de proyectos temáticos.
	Nivel a alcanzar por el alumnado	No se especifica

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.57. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Extremadura

Comunidad Autónoma de Extremadura		
Bilingüismo	Modalidad	Secciones bilingües con diferentes modalidades para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria: <u>Modalidad A1</u> : Al menos dos materias no lingüísticas seleccionadas por el centro en el proyecto bilingüe se impartirán en la lengua extranjera. <u>Modalidad A2 mixta</u> : Impartición de, al menos, dos materias no lingüísticas seleccionadas por el centro en distinto idioma cada una. <u>Modalidad B</u> : un área o materia no lingüística seleccionada por el centro en el proyecto bilingüe se impartirá en la lengua extranjera objeto de la sección. Todos los centros de Educación Infantil y Primaria nueva creación serán bilingües. (Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, art. 74.1)
	Año de inicio	En el curso 2004/2005 se implantaron las primeras secciones bilingües y en 2005 se pusieron en marcha los Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras para centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria. Además, en 1996 se implantó el Programa MEC-British Council.
	Implantación	Progresiva, en uno o varios grupos del primer curso de la etapa. Los centros que ya poseen sección bilingüe en el tercer ciclo de Educación Primaria, podrán implementarlo en el primer curso de los dos ciclos restantes a la vez.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.
	Reconocimiento del profesorado	Se reconocen 5 créditos de Formación Permanente. En Educación Secundaria el profesorado cuenta con la reducción de 2 periodos lectivos a la semana.
	Auxiliares de conversación	Sí.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés Se procura que el alumnado reciba clases en la lengua diariamente, bien del área de Lengua Extranjera o bien en las áreas no lingüísticas. Concretamente: -El primer ciclo: 2 horas semanales de lengua extranjera inglés y como mínimo, dos áreas no lingüísticas. -El segundo y tercer ciclo: 3 horas de lengua extranjera semanales y un mínimo de una hora semanal en cada una de las áreas no lingüísticas. Si el idioma elegido para la sección no fuera el inglés, se introducirá el idioma en cuestión solamente en las áreas no lingüísticas en los dos primeros ciclos y se podrán impartir, dentro de la disponibilidad del centro, dos periodos semanales de 30 minutos, detrayéndolos del resto de áreas curriculares, siempre y cuando se respeten los horarios de las enseñanzas mínimas. En el tercer ciclo, el tiempo de aprendizaje de la lengua objeto de la sección ascenderá a 2 horas.
		Áreas no lingüísticas bilingües Una o dos áreas propuestas por el centro (una hora semanal), preferiblemente los contenidos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés Se procura que el alumnado reciba clases en la lengua diariamente, bien del área de Lengua Extranjera o bien en las áreas no lingüísticas. Se incrementa en una sesión el tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua extranjera objeto de la sección bilingüe y se procurará que el horario dedicado a la impartición de las áreas no lingüísticas en lengua extranjera sea, como mínimo, un 30% del total del currículo. Si el alumnado cursa la sección bilingüe en un idioma que no sea el inglés, cursará obligatoriamente como materia “ <i>optativa</i> ” un segundo idioma.
		Áreas no lingüísticas bilingües No se especifica.
	Continuidad en Bachillerato	No.
	Formación Profesional	Sí, carga lectiva igual o superior al 30% del horario.
	Nivel a alcanzar por el alumnado	Al finalizar la etapa de Educación Primaria: A2. Al finalizar la etapa de Educación Secundaria: B1.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.58. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Galicia

Bilingüismo	Comunidad Autónoma de Galicia		
	Modalidad	Aulas bilingües en Educación Primaria y Secciones bilingües en Educación Secundaria.	
	Año de inicio	En 2002 se reguló el Plan Experimental de Secciones Europeas para Institutos de Educación Secundaria y en 2006 se estableció la primera convocatoria para desarrollar aulas bilingües en Educación Primaria, aunque ya en 1999 se puso en marcha el Plan experimental de Secciones europeas en Institutos de Educación Secundaria.	
	Implantación	No se especifica.	
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.	
	Reconocimiento del profesorado	Certificado acreditativo con reconocimiento de 50 horas de Formación Permanente. El profesorado tiene una reducción de un periodo semanal por cada sección bilingüe en la que imparte docencia y con un máximo de tres periodos semanales. Además, contarán con un periodo lectivo semanal destinado a reuniones de coordinación.	
	Auxiliares de conversación	Sí, 12 horas semanales.	
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés	La incorporación de la lengua extranjera en la sección bilingüe alcanzará un mínimo de un 50%.
		Áreas no lingüísticas bilingües	No se especifica.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés	La incorporación de la lengua extranjera en la sección bilingüe alcanzará un mínimo de un 50%. En Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional el alumnado podrá recibir un máximo de dos periodos semanales de clase de refuerzo de idioma como ampliación de su horario lectivo.
		Áreas no lingüísticas bilingües	No se especifica.
Continuidad en Bachillerato		Sí.	
Formación Profesional		Sí.	
Nivel a alcanzar por el alumnado		No se especifica.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.59. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de La Rioja

Comunidad Autónoma de La Rioja		
Bilingüismo	Modalidad	-Secciones bilingües en francés o inglés (la información del cuadro se refiere a esta modalidad). -Proyecto de Innovación Lingüística en Centros (PILC). Cuenta con tres modalidades: PILC A: Los docentes utilizan la lengua extranjera objeto del proyecto para comunicarse con los alumnos en aspectos relacionados con rutinas, saludos, indicaciones, instrucciones, enunciados, etc. Si el progreso de la clase lo aconseja en el transcurso del año escolar, también se desarrollan pequeñas partes del currículo. Para participar en esta modalidad los docentes deben acreditar un nivel B1. PILC B: Los docentes imparten, al menos, una unidad didáctica del currículo en la lengua extranjera objeto del proyecto. Para participar en esta modalidad los docentes deben acreditar un nivel B2. PILC C: Bajo esta modalidad, los docentes imparten los contenidos de un área o materia del currículo en la lengua extranjera objeto del Proyecto. Para participar en esta modalidad los docentes deben acreditar un nivel B2.
	Año de inicio	Las secciones bilingües comenzaron en el curso 2008-09, aunque durante el curso 2004-05 se llevaron a cabo los primeros programas de Innovación Lingüística en Centros.
	Implantación	Progresiva, desde el primer curso de la etapa.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2. Si no se posee un certificado, se puede realizar una prueba diseñada y puesta en marcha por la Administración Educativa. Deberá ser funcionario de carrera con destino definitivo en un centro público y contratado indefinido en un centro concertado.
	Reconocimiento del profesorado	Una reducción semanal de un periodo lectivo de docencia directa con alumnos y una reducción, adicional a la anterior, de dos periodos lectivos semanales sin alumnos para los maestros de Educación Primaria o dos periodos complementarios semanales para los profesores de Educación Secundaria que se incrementará en otro periodo más si este profesorado imparte su docencia en más de dos grupos, con un máximo total de tres periodos semanales.
	Auxiliares de conversación	Sí.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés Las horas impartidas en el idioma específico no podrán superar el 50% del horario total de los alumnos. El horario semanal de la sección bilingüe del centro se incrementará en una hora lectiva adicional para la enseñanza de la lengua de la Sección Bilingüe, bien como primera lengua extranjera o como optativa.
		Áreas no lingüísticas bilingües Contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés Las horas impartidas en el idioma específico no podrán superar el 50% del horario total de los alumnos. El horario semanal de la sección bilingüe del centro se incrementará en una hora lectiva adicional para la enseñanza de la lengua de la Sección Bilingüe, bien como primera lengua extranjera o como optativa.
		Áreas no lingüísticas bilingües Contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas.
	Continuidad en Bachillerato	Sí.
	Formación Profesional	Sí.
	Nivel a alcanzar por el alumnado	No se especifica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.60. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Madrid

Bilingüismo	Comunidad Autónoma de Madrid		
	Modalidad	Colegios bilingües. Los institutos bilingües que cuentan con dos modalidades: Sección Bilingüe y Programa Bilingüe.	
	Año de inicio	Lo Colegios Bilingües se pusieron en marcha durante el curso 2004/05. En 2006 se iniciaron las primeras Secciones lingüísticas en Educación Secundaria. Además, en 1996 se desarrolló el Programa MEC-British Council.	
	Implantación	Progresiva, desde el primer curso de la etapa.	
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	C1 o C2. Si no se posee un certificado, se puede realizar una prueba y una entrevista oral. Los profesores de inglés que deseen impartir el currículo de "Inglés avanzado", en una Sección bilingüe deberán superar una prueba de aptitud que permita asegurar su correcto desarrollo.	
	Reconocimiento del profesorado	Complemento de especial dedicación docente. Reconocimiento específico de su condición para los concursos de traslados autonómicos y para programas de formación en países de lengua inglesa.	
	Auxiliares de conversación	Sí, según el número de líneas del centro, la asignación oscila entre 2 y 6 auxiliares por centro.	
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés	La enseñanza de inglés, junto con las áreas que se impartan en inglés, ocupará al menos un tercio del horario lectivo semanal. Cinco horas a la semana de la lengua inglesa, a razón de una hora al día, excepto en quinto curso de Primaria. El Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, disminuye esta carga lectiva a 4 horas semanales. Se añade una hora de libre asignación a materias no lingüísticas que se impartan en inglés que desaparece con el RD 89/2014.
		Áreas no lingüísticas bilingües	Todas las áreas del currículo de Educación Primaria se pueden impartir en lengua inglesa a excepción de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Además, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se impartirá en lengua inglesa con carácter obligatorio en todos los niveles de la etapa así como alguna o algunas de las siguientes áreas: Educación Artística, Educación Física y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (quinto curso). Con la entrada en vigor del RD 89/2014, los centros deben impartir preferiblemente el área de Ciencias de la Naturaleza y otra área más, hasta completar, al menos, el 30% del horario lectivo.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés	Sección bilingüe: se impartirá inglés cinco días a la semana, los contenidos se adaptarán al currículo de “ <i>inglés avanzado</i> ”. La enseñanza de inglés, junto con la de las materias que se impartan en inglés, ocuparán, al menos, un tercio del horario lectivo semanal Programa bilingüe: Incremento de dos horas semanales de inglés, sobre el horario general, organizándose de forma que se imparta una clase diaria.
		Áreas no lingüísticas bilingües	Sección bilingüe: En primer y segundo curso se imparten en inglés las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Ciencias de la Naturaleza. En tercer curso se ofertan las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Biología y Geología en inglés. En el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, además de las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Biología y Geología, los centros asegurarán la oferta, en inglés, de otra materia, que pueda ser elegida en cada uno de los demás itinerarios. Podrán cursar todas las materias en inglés, a excepción de las Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura y Segunda Lengua Extranjera. La hora de tutoría será siempre en inglés. Programa bilingüe: Se deberá impartir en inglés, al menos, una materia de entre las siguientes: Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música y Educación para la Ciudadanía. También se podrán impartir en inglés las tutorías de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria.
	Continuidad en Bachillerato		Sí.
	Formación Profesional		Sí.
Nivel a alcanzar por el alumnado		Los alumnos de los centros del programa Bilingües realizarán al final de cada ciclo de las dos etapas una prueba de evaluación externa de nivel lingüístico. Tendrá carácter obligatorio la prueba en al finalizar la etapa de Educación Primaria si se pretende continuar en la Sección Bilingüe de un instituto bilingüe. En esa prueba los alumnos acreditarán a través de los exámenes oficiales de Cambridge: Al finalizar la etapa de Educación Primaria, como mínimo un nivel A2 o B1. Al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria un nivel B2.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.61. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma Región de Murcia

Comunidad Autónoma Región de Murcia		
Bilingüismo	Modalidad	En los centros de Educación Infantil y Primaria: Colegios bilingües en Español/Inglés. En los Institutos: Enseñanza bilingüe en Español/Francés, Español/Inglés, Español/Alemán, Español/Italiano y Español/Mixta.
	Año de inicio	En el curso 2000-01 se iniciaron algunos proyectos de Secciones bilingües aunque no se regularon hasta el año 2008. En Educación Primaria se inició el programa “Colegios Bilingües” en el curso 2009/10.
	Implantación	Progresiva, desde el primer curso de la etapa.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2. Además deben ser funcionario de carrera con destino definitivo en el centro solicitante y, sin menoscabo de sus derechos como funcionario, no participar en el concurso de trasladados durante, al menos, dos cursos escolares.
	Reconocimiento del profesorado	Su participación se valorará como mérito en los procedimientos que así se determine. En Educación Secundaria los profesores de materias no lingüísticas y el coordinador tendrán, además, un reconocimiento de entre 20 y 40 horas en créditos y tendrán en su horario personal dos periodos complementarios para su coordinación si imparten dos o más niveles y un periodo si solo imparte un nivel.
	Auxiliares de conversación	Sí.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés Al menos, un cuarto del horario lectivo semanal en lengua inglesa.
		Áreas no lingüísticas bilingües Pueden ser: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación Física.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés <u>En las todas las modalidades, excepto en la de Español/Mixta</u> , se cursan cuatro periodos lectivos de la primera lengua extranjera, pudiéndose ampliar a cinco. Los alumnos deberán cursar obligatoriamente una segunda lengua extranjera, como materia optativa En las todas las modalidades, excepto en la de Español mixta se impartirán al menos dos periodos lectivos semanales de la segunda lengua extranjera, pudiéndose ampliar a tres y siendo estas tres obligatorias en el curso 4º ESO. <u>En la modalidad de Español-Mixta</u> , se cursarán dos lenguas extranjeras simultáneamente, con igual carga horaria: cuatro periodos lectivos en cada idioma.
		Áreas no lingüísticas bilingües <u>En las todas las modalidades, excepto en la de Español/Mixta</u> , al menos, dos materias no lingüísticas con un mínimo de cuatro periodos lectivos entre ambas. En estas materias no lingüísticas, deberá asegurarse que el alumnado reciba, al menos un cincuenta por ciento del currículo en la lengua o lenguas extranjeras objeto del programa. <u>En la modalidad de Español-Mixta</u> , se cursarán al menos, una materia no lingüística en cada lengua extranjera con los mismos requisitos expuestos para las otras modalidades. Si existieran problemas durante 4º ESO para encontrar la materia optativa en la lengua extranjera de la sección, los alumnos podrán quedar eximidos de cursar esa materia en la lengua extranjera.
	Continuidad en Bachillerato	Sí.
	Formación Profesional	Sí.
	Nivel a alcanzar por el alumnado	No se especifica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.62. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Foral de Navarra

Bilingüismo	Comunidad Foral de Navarra		
	Modalidad	Programas de aprendizaje en inglés Secciones bilingües inglés o francés en los Institutos. El cuadro hace referencia a la sección bilingüe de inglés, ya que existen resoluciones diferentes en función de las modalidades de escolarización que varían según las zonas vascófonas o vascófonas mixtas o no vascófonas, a continuación se exponen los tres modelos para los que se diseña un aprendizaje en inglés: Modelo lingüístico A: enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura, en todos los niveles, etapas y modalidades. Modelo lingüístico D: enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana. Modelo lingüístico G: no incorpora la enseñanza en euskera o del euskera.	
	Año de inicio	En el año 2006-07 se iniciaron de forma experimental las primeras secciones bilingües y los programas plurilingües para el modelo A y G comenzaron durante el curso 2009-10. El programa MEC-British Council se inició en 1996.	
	Implantación	Progresiva, desde el primer curso de Educación Infantil y desde el primer curso de la etapa de Educación Secundaria.	
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	En Educación Secundaria: C1 o C2. Además deben ser funcionario de carrera con destino definitivo en el centro solicitante y, sin menoscabo de sus derechos como funcionario, no participar en el concurso de trasladados durante, al menos, dos cursos escolares.	
	Reconocimiento del profesorado	En Educación Secundaria un certificado equivalente a 50 horas de innovación educativa y, además, se asignará una hora de cómputo lectivo por departamento didáctico implicado en la Sección y un máximo de dos horas complementarias de su horario para la preparación y adaptación correspondiente del contenido de su asignatura.	
	Auxiliares de conversación	Sí.	
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés	En los modelos A y G: diez horas semanales donde se incluyen las destinadas a la lengua inglesa. En el modelo D: seis horas semanales en el primer ciclo y 8 horas semanales en el segundo y tercer ciclo.
		Áreas no lingüísticas bilingües	Se imparten en inglés contenidos de otras áreas, fundamentalmente de las de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Matemáticas y Educación Artística. También podrán impartirse contenidos de otras áreas (Educación Física, Música, etc.) en función de la competencia y disponibilidad del profesorado.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés	No se incrementa el horario de la materia de lengua inglesa. Se garantizará que, al menos, un 40% del horario sea en inglés.
Áreas no lingüísticas bilingües		Al menos una materia en lengua extranjera, que no podrá ser lengua y literatura castellana o vasca. En función de las características del propio alumnado que cursa la Sección Bilingüe, así como del grado de implantación en el centro, la materia o materias podrán impartirse total o parcialmente en inglés.	
Continuidad en Bachillerato		Sí.	
Formación Profesional		Sí.	
Nivel a alcanzar por el alumnado		No se especifica, aunque se realizan pruebas externas al alumnado al finalizar el primer y tercer ciclos de Educación Primaria.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.63. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Comunidad Autónoma del País Vasco		
Bilingüismo	Modalidad	Marco de Educación Trilingüe. No obstante, actualmente la Consejería se halla en proceso de elaboración de un Plan Plurilingüe. No hay modalidades, aunque sí conviene reseñar los tres modelos lingüísticos en la lenguas oficiales que a continuación se exponen: Modelo A: se imparte todo el currículo en castellano salvo Euskera y Literatura. Modelo B: se imparte aproximadamente la mitad del currículo en cada una de las lenguas oficiales. Modelo D: se imparte todo el currículo en castellano salvo Lengua castellana y Literatura.
	Año de inicio	En 1996 se pusieron en marcha las primeras experiencias plurilingües y en el curso 2002-03 se aprobó el Programa de Procesos Lingüísticos, entre el que estaba el Programa de Multilingüismo para la etapa de Educación Secundaria.
	Implantación	Progresivamente, comenzando por un grupo de 4º de Educación Primaria y en el caso de Educación Secundaria por un grupo del primer curso. Su implantación durará tres cursos escolares, en los que se unirán, como máximo, otros dos grupos del curso o cursos en los que se inició la experimentación, configurando así una o dos líneas.
	Nivel requerido para la habilitación lingüística	B2, C1 o C2.
	Reconocimiento del profesorado	El profesorado que participe en la experimentación obtendrá una certificación y, además, tendrá preferencia en las convocatorias del Departamento para realizar actividades de formación en la lengua de la experimentación.
	Auxiliares de conversación	Sí.
	Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés Un mínimo de 5 horas o sesiones en cada una de las lenguas (euskera, castellano y lengua extranjera). Se debe garantizar un mínimo del 20% de horas lectivas del currículo en cada una de las lenguas, lo que suma el 60% del total del tiempo disponible. El 40% restante se utilizará al arbitrio de cada centro.
		Áreas no lingüísticas bilingües No se especifica. Se pueden elegir.
	Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés Un mínimo de 6 horas o sesiones en cada una de las lenguas (euskera, castellano y lengua extranjera). Se debe garantizar un mínimo del 20% de horas lectivas del currículo en cada una de las lenguas, lo que suma el 60% del total del tiempo disponible. El 40% restante se utilizará al arbitrio de cada centro.
		Áreas no lingüísticas bilingües No se especifica. Se pueden elegir.
	Continuidad en Bachillerato	Sí.
	Formación Profesional	Sí.
	Nivel a alcanzar por el alumnado	No se especifica, aunque sí se recoge que el alumnado deberá realizar una evaluación final, no solo de las áreas lingüísticas, sino también de las áreas o los contenidos curriculares impartidos en lenguas diferentes a la lengua principal de comunicación e instrucción.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.64. Enseñanza bilingüe en la Comunidad Valenciana

Bilingüismo

Comunidad Valenciana		
Modalidad		Programa plurilingüe: Enseñanza de contenidos curriculares en valenciano, en castellano y en inglés. Pueden ser: Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (PPEV): programa plurilingüe que tiene como lengua base para la enseñanza el valenciano. Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC): programa plurilingüe que tiene como lengua base para la enseñanza el castellano.
Año de inicio		En el curso 1998-99 se implantó por primera vez el Programa de Educación Bilingüe Enrichido y en el curso 2008/09 se implantó el Programa Plurilingüe en el segundo ciclo de Educación Infantil y un año más tarde en Educación Secundaria.
Implantación		Progresivamente según el calendario que se recoge en el anexo único del RD 127/2012. En él se especifica que se pondrá en marcha de forma gradual en cada uno de los cursos del segundo ciclo de Educación Infantil hasta completarlo en el curso 2014-15. A partir de entonces, se implantará de forma progresiva cada año escolar en dos niveles, los antiguos ciclos LOE.
Nivel requerido para la habilitación lingüística		B2, C1 o C2.
Reconocimiento del profesorado		Reconocimiento como mérito en los concursos de ámbito autonómico en que participe el profesorado y en las actividades de formación permanente del profesorado.
Auxiliares de conversación		Sí.
Educación Primaria	Tiempo de enseñanza en inglés	Podrán plantear un incremento horario de la enseñanza de la lengua inglesa. Existe, además, la posibilidad de vehicular adicionalmente en otra lengua extranjera diferente del inglés un área más.
	Áreas no lingüísticas bilingües	Por lo menos, un área no lingüística. Todas las áreas, materias o módulos no lingüísticos son susceptibles de ser impartidas en valenciano, castellano o en inglés.
Educación Secundaria	Tiempo de enseñanza en inglés	Podrán plantear un incremento horario de la enseñanza de la lengua inglesa. También existe la posibilidad de vehicular adicionalmente en otra lengua extranjera diferente del inglés una materia o módulo más.
	Áreas no lingüísticas bilingües	Como mínimo, una materia o módulo no lingüístico. Todas las áreas, materias o módulos no lingüísticos son susceptibles de ser impartidas en valenciano, castellano o en inglés.
Continuidad en Bachillerato		Sí.
Formación Profesional		Sí.
Nivel a alcanzar por el alumnado		No se especifica.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, a lo largo del territorio español existen diversas modalidades de programas de aprendizaje de lenguas extranjeras que entrarían dentro de la denominación bilingüe o plurilingüe y que se encuadran bajo el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE). Como se afirma en la publicación de la Consejería de Educación de Madrid “cada Comunidad Autónoma ha hecho su propio camino” (2010, p. 210).

La existencia en algunas Comunidades Autónomas de otra lengua oficial, además del castellano, ha impulsado la creación de programas plurilingües en los que se potencia, a través de la metodología AICLE, el aprendizaje de las dos lenguas oficiales del territorio y de una lengua extranjera, tal es el caso de la Comunidad Autónoma de Islas Baleares, Valencia, Cataluña o País Vasco, si bien, éste último se encuentra actualmente en vías de desarrollo de un currículo plurilingüe que dejará atrás su diseño experimental del *Marco de Educación Trilingüe*. No obstante, la incorporación de tres idiomas no viene a ser un elemento diferenciador, ya que algunas Comunidades Autónomas también han optado por poner en marcha programas plurilingües en los que se introduce una segunda lengua de aprendizaje, como es el caso de Andalucía o Aragón. Sin embargo, las condiciones en las que se realiza esta incorporación sí marcan una diferencia, ya que se trata de un área, materia o módulo lingüístico y solo en el caso de Andalucía se contempla un enfoque AICLE en la enseñanza de esta segunda lengua. Asimismo, existe una diferencia entre aquellas Administraciones que consideran la introducción de una segunda lengua como una opción, por ejemplo Andalucía o la modalidad Español/Mixta de la Región de Murcia, y aquellas que la incorporan como materia obligatoria a partir del tercer ciclo de Educación Primaria, como es el caso de Aragón.

Además, en un gran número de Comunidades Autónomas se han puesto en marcha programas de potenciación de las lenguas a través de los cuales se amplía el tiempo dedicado a la lengua extranjera e, incluso, el número de lenguas extranjeras a estudiar, a pesar de no desarrollarlos a través de la metodología AICLE.

En la mayoría de las disposiciones legales no se especifica la lengua extranjera en la que se llevarán a cabo los programas, salvo en contadas ocasiones, como en el Principado de Asturias, Madrid, Valencia donde se dictamina que la lengua objeto de estos programas será la inglesa. Asimismo, en Baleares se especifica que preferiblemente se elegirá esta lengua y en Cantabria o en la Comunidad Foral de Navarra, se impone el aprendizaje de esta lengua en la etapa de Educación Primaria. A pesar de lo anterior, distintas Comunidades Autónomas ofertan este tipo de enseñanza en una gran variedad de lenguas, como la Región de Murcia y Castilla León.

Si bien, las primeras experiencias en la mayoría de las Comunidades Autónomas provienen de los convenios entre el MEC y otras entidades como el British Council, lo cierto es que a día de hoy, después del traspaso de competencias entre el Estado y las Comunidades, la mayoría de estos programas han pasado a adscribirse a los diferentes programas lingüísticos de las Comunidades

Autónomas. Este hecho se recoge de forma específica, por ejemplo, en la normativa de Castilla la Mancha o de Aragón. Asimismo, las primeras experiencias que se registran son las que se derivan, principalmente, del convenio MEC-British Council que cuenta en algunas Comunidades con casi con 18 años de antigüedad. Sin embargo, la creación de programas bilingües o plurilingües es relativamente reciente, los proyectos más antiguos cumplen actualmente sus diez primeros años, como por ejemplo, el proyecto de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid, el programa CLIL de Canarias y las Secciones bilingües de Extremadura.

La extensión del programa no se ha registrado en la tabla, puesto que resulta difícil contar con datos cuantitativos oficiales. No obstante, aunque se registra un alcance cada vez mayor de estos programas, el porcentaje de alumnos beneficiarios de este tipo de enseñanza es aún escaso. En 2010, la publicación de la Consejería de Educación de Madrid, cifraba este porcentaje en la Educación Primaria española por debajo de un 5%.

La implantación de estas experiencias es gradual, generalmente desde el primer curso de la etapa. En Baleares, por ejemplo, se ha diseñado un calendario común de implantación progresiva que finaliza en el año 2017-18 y en Canarias esta implantación, en lugar de ser gradual, se puede realizar en todos los grupos que pueda asumir el centro. En la etapa de Educación Secundaria se adopta generalmente el modelo de sección bilingüe, lo que supone que el bilingüismo afecta solo a una línea del centro. Este tipo de modelo es mucho menos común en la etapa de Educación Primaria, donde se suele optar por el modelo proyecto, que afecte a todo el alumnado.

El profesorado encargado de impartir las materias no lingüísticas ha de poseer una habilitación para el desempeño de la docencia bilingüe que acredita el conocimiento de dicha lengua. La mayor parte de las Comunidades Autónomas exigen al profesorado de las distintas etapas un nivel B2, excepto en Madrid, en los programas de excelencia lingüística de Castilla la Mancha y en la etapa de Educación Secundaria de Navarra, donde se exige un nivel C1. En la mayoría de las Comunidades Autónomas se acredita este nivel a partir de distintas titulaciones expedidas por entidades oficiales y, en algunos casos, se ofrece al profesorado que no posee dicha titulación la posibilidad de realizar una prueba de nivel diseñada por la Administración, que acredite el conocimiento de la lengua, como por ejemplo en la Comunidad Autónoma de Madrid, en La Rioja o en Canarias.

Asimismo, la Comunidad Autónoma de Madrid se demanda al profesorado cuya especialidad es la lengua extranjera objeto del programa adquirir la habilitación lingüística para poder impartir el currículo de inglés avanzado, diseñado específicamente para el área de inglés de las secciones bilingües de los Institutos de Educación Secundaria. Es, de hecho, la única Comunidad que cuenta con el desarrollo de un currículo específico para el área de inglés bilingüe en ambas etapas.

La participación del profesorado en este tipo de programas lingüísticos conlleva siempre un reconocimiento. En la mayor parte de los casos, este reconocimiento comporta una reducción en el horario lectivo semanal del docente, con el fin de facilitar la coordinación entre el equipo bilingüe, así como la elaboración de programaciones y materiales. Asimismo, el profesorado suele contar con un certificado acreditativo con reconocimiento de horas de formación permanente o de méritos que tiene validez en los concursos a nivel autonómico. Solamente la Comunidad de Madrid reconoce la participación del profesorado a través de un complemento económico especial de dedicación docente.

La figura del coordinador bilingüe aparece regulada en todos los decretos y goza, asimismo, de distintos méritos, similares a los del profesorado. En todas las Comunidades Autónomas se denomina así, excepto en Castilla la Mancha que introduce dos figuras distintas, por un lado el asesor lingüístico, encargado de coordinar estos proyectos y por otro, el coordinador de programas educativos internacionales. Asimismo, todas las Comunidades gozan, en mayor o menor medida, del apoyo en el aula de auxiliares de conversación nativos.

La normativa en los diferentes territorios introduce diferencias en cuanto al tiempo de exposición a la lengua extranjera, lo que, unido a la autonomía de los centros respecto a la configuración de su propio horario en función de su proyecto y de los recursos con los que cuenten, da como resultado una gran heterogeneidad en este tiempo. A pesar de este hecho, todos ellos sitúan la exposición a la lengua extranjera en un porcentaje del total del horario lectivo del alumnado que varía entre un 20% y 50%. Muchas de las Administraciones conceden autonomía a los centros para ampliar el horario dedicado al aprendizaje de lenguas extranjeras, siempre que no vaya en detrimento del desarrollo de otras áreas curriculares.

Respecto a las áreas no lingüísticas impartidas en la lengua objeto del programa, generalmente se proponen las áreas de Ciencias de la Naturaleza, como por ejemplo en Andalucía, Canarias, Madrid o Murcia. No obstante, muchas de las Autonomías no introducen ninguna prioridad, siempre y cuando se respeten las áreas de contenido lingüístico y, en algunos casos, el área de Matemáticas. Del mismo modo, muchas Comunidades contemplan este tipo de programas en los ciclos de Formación Profesional y lo hacen, además, extensivo a la etapa de Bachillerato.

A nivel organizativo, no se desarrollan medidas específicas, más que las citadas, excepto en el caso de Asturias que contempla una ratio de un mínimo de 15 y un máximo de 25 alumnos en las aulas en las que se impartan las materias no lingüísticas en inglés. Algunas Comunidades exigen un mínimo de alumnado para que se puedan poner en marcha los distintos programas.

En muy pocos casos se especifica el nivel que el alumnado ha de alcanzar al finalizar las distintas etapas. En los casos en los que se hace, se procura que el alumnado alcance, al menos, el nivel B1 al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, muy pocos programas

ofrecen la posibilidad de realizar una evaluación externa llevada a cabo por instituciones extranjeras que acrediten el nivel adquirido por el alumnado. Entre las Comunidades Autónomas que sí llevan a cabo estas pruebas en distintas etapas se encuentra la Comunidad Autónoma de Madrid y Navarra. Sin embargo, en todos los casos, la participación del alumnado en estos programas se consigna en su expediente académico.

Por último, cabe mencionar la puesta en marcha el programa *Bilingual English Development & Assessment* (BEDA) por la asociación de escuelas Católicas en once Comunidades Autónomas, dentro de su marco normativo. Este programa persigue una enseñanza integrada de la lengua inglesa y española, acorde a las diferentes normativas. Su implantación se hace en cuatro etapas a alcanzar a medida que se amplía el nivel de inglés en el centro:

- Modelo de Potenciación. Se introducen estrategias para potenciar el inglés a nivel curricular y extraescolar. Se incorpora el profesorado a la formación y se inician las evaluaciones externas de Cambridge.
- Modelo Bilingüe. Se incorporan áreas bilingües y la metodología de enseñanza específica. Mejora el número y el nivel de lengua inglesa del profesorado implicado. Asimismo, se cuenta con el apoyo de auxiliares de conversación. El centro participa en Programas Europeos y actividades de inmersión lingüística.
- Modelo de Excelencia. El programa está totalmente integrado y para ello cuenta con un profesorado altamente cualificado. Además, participa en convocatorias europeas, intercambios, cursos en el extranjero...
- Modelo de Referencia. El centro cuenta con todos los requisitos bilingües y además servirá de guía para el desarrollo de estos proyectos.

4.3.4. Profesorado

4.3.4.1. Formación inicial

Los antecedentes históricos más significativos en el pasado reciente en relación con la formación inicial de los profesores de Educación Primaria se encuentran en 1970, con la entrada en vigor de la Ley General de Educación. Con esta normativa los profesores de Educación Primaria adquieren su formación en las Escuelas Universitarias de Magisterio y por primera vez se le concede a estos estudios el rango universitario. En estos centros se ofrecían programas de formación general psicopedagógica y un módulo de la especialidad. Entre dichas especialidades figuraba la de Filología, que incluía el estudio de la Lengua y Literatura Española junto con una lengua extranjera, que solía ser francés.

En la década de los 80 aumentó considerablemente el interés por la enseñanza de inglés en la etapa de Educación Primaria, sin que tal aumento fuera acompañado de un incremento en la calidad de su enseñanza, ya que se empezó a producir un trasvase de profesores de francés a inglés e, incluso, el Ministerio, en vista de la falta de profesionales formados, potenció esta tendencia ofreciendo una doble especialidad en lenguas extranjeras que se conseguía a través de años sabáticos y de cursos, algunos con estancias breves en el extranjero. Uno de los principales inconvenientes que el profesorado de aquella época manifestaba, entre otros, era su escaso dominio de la lengua, principalmente de la lengua hablada y de la pronunciación (Cerezal, 1989, p.194).

Con la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 la formación inicial del profesorado se remodela en cuanto a organización y contenidos, apareciendo la especialidad de lengua extranjera inglés, que incidía en la preparación lingüística y en la formación metodológica. El maestro debe poseer un dominio no solo teórico, sino también comunicativo de la lengua extranjera. En 1991 el Consejo de Universidades estableció las directrices generales correspondientes a los títulos de maestro, así quedó abierto un periodo de tres años en los que cada Universidad dedicó sus esfuerzos a diseñar los correspondientes planes.

Actualmente, la LOE establece el siguiente artículo que no ha sido modificado por la LOMCE:

Para ejercer docencia en las diferentes enseñanzas del sistema educativo es necesario, por un lado, poseer las titulaciones académicas correspondientes, y, por otro, tener la formación pedagógica y didáctica necesaria para cada enseñanza. Las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas se encargan de establecer los convenios oportunos con las universidades para que éstas organicen dicha formación pedagógica y didáctica. (LOE, art.100)

A la hora de abordar la formación inicial del profesorado, se deben tener en cuenta, asimismo, las recientes reformas que se han llevado a cabo en el sistema universitario español con el objetivo de adaptar la Educación Superior al Espacio Europeo³⁶⁷.

Los profesores de Educación Infantil y Primaria³⁶⁸ deben estar en posesión del título de maestro con la especialidad de Educación Infantil o Primaria acorde con la antigua legislación, de tres años de duración o el actual título Grado en Educación Infantil o Primaria, de cuatro años de duración.

³⁶⁷ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

³⁶⁸ Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria

Estos maestros tienen competencia docente en todas las áreas en el caso de Educación Infantil, excepto en la Lengua Extranjera, y en el caso de Educación Primaria, se les exige dicha competencia en las áreas de Música, Educación Física y Lengua Extranjera, que son impartidas por maestros especialistas.

La formación de este profesorado tiene lugar generalmente en las Facultades de Educación, aunque puede darse también en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o en los Centros de Formación del Profesorado adscritos a estas Facultades. Los estudios combinan una formación teórica y una formación práctica con diferentes cargas lectivas, consistiendo esta última en un periodo de prácticas de iniciación docente en el aula. Con la implantación del Decreto de Formación de Profesorado que se deriva del proceso de Bolonia, los nuevos planes de estudio se organizan en torno a tres módulos diferentes: formación básica; formación didáctica y disciplinar; y formación práctica, que incluye la realización de un proyecto de fin de Grado. La nueva normativa de ámbito estatal no contempla materias obligatorias en todo el territorio nacional, sino que define los módulos de contenido y las competencias que deben ser alcanzadas por el profesorado de los distintos niveles.

En concreto, la regulación legal para la formación del profesorado de Educación Primaria fija como uno de los módulos de contenido dentro del bloque didáctico y disciplinar de *Lenguas*, estableciendo en el mismo las siguientes competencias que deben adquirirse³⁶⁹:

Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. Fomentar la lectura y animar a escribir. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes. (ECI/3857/2007).

Y para la etapa de Educación Infantil³⁷⁰ concretamente en el ámbito de lenguas extranjeras: “ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera” (ECI/3854/2007).

Además, esta normativa establece que al finalizar el grado, los estudiantes deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según el nivel B1, de acuerdo con el *Marco de Referencia*.

Con el nuevo sistema desaparecen las siete especialidades distintas en las que se organizaba la formación del profesorado: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera (Inglés y

³⁶⁹ ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

³⁷⁰ ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Francés), Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. A partir de ahora, los maestros tendrán únicamente dos especialidades: Educación Infantil o Educación Primaria, si bien cabe la posibilidad de que las diferentes universidades organicen su formación de manera que los estudiantes puedan obtener una mención cualificadora en algún área de enseñanza, como en Lengua Extranjera.

La formación inicial de los docentes de Secundaria se organiza en dos fases. La primera de ella incluye el dominio de los contenidos que se van impartir, lo que supone que durante este tiempo el profesorado de la etapa de Educación Secundaria tiene que haber obtenido una titulación universitaria. Hasta que no se ha puesto en marcha la adaptación de los estudios al Espacio Europeo, el profesorado debía contar con la titulación de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero; desde entonces, debe poseer el título de graduado universitario. La segunda fase consiste en una preparación didáctica que se realiza posteriormente.

Al igual que sucede en Educación Primaria, la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria experimentó un gran cambio a partir de la Ley General de Educación, que introdujo la obligatoriedad de recibir no solo una formación académica universitaria, sino también una formación pedagógica adicional que complementara estos estudios. Aprovechando la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), una década antes, encargados de la formación inicial y permanente de este profesorado y que diseñaron el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), un curso de trescientas horas con carácter de postgrado estructurado en un ciclo teórico y un ciclo práctico, inicialmente diseñado para el profesorado de Bachillerato. No obstante, desde su creación este curso se ha ido modificando, ya que ha quedado al amparo de los criterios adoptados por cada Comunidad Autónoma y universidad (Manso, 2012; Gutiérrez, 2011). Con la entrada en vigor de la LOGSE, se le exigía al profesorado de Educación Secundaria estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, que se podía obtener a través del Curso de Cualificación Pedagógica de seiscientas horas (CCP). No obstante, las Administraciones podían seguir impartiendo los cursos CAP. Pocos años más tarde, con el diseño de la LOCE, se sustituyeron estos cursos por el *Título de Especialización Didáctica* (TED) que suponía dos años de estudios, uno de ellos dedicado a la formación específica y el otro, dedicado a prácticas docentes tutorizadas. La corta vida de la LOCE no dio lugar a incorporar estas modificaciones, por lo que la formación docente continuaba siendo aquella se recogía en los CCP o CAP.

La entrada en vigor de la LOE y la adaptación al sistema de Grados y Postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior supusieron como novedad para la formación del profesorado de Educación Secundaria la realización de un Máster de carácter profesionalizador (RD 1393/2007, capítulo IV). El Máster, actualmente vigente, tiene un año de duración y consta de sesenta créditos, que se organizan en tres módulos organizados, a su vez, en distintas materias:

- Módulo genérico: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Procesos y contextos educativos. Sociedad, familia y educación.
- Módulo específico: Complementos para la formación disciplinar. Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.
- *Practicum*.

El alumno ha de realizar también un trabajo fin de Máster.

Por último, tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo de las páginas anteriores, el profesorado que imparte materias no lingüísticas en una lengua extranjera debe estar en posesión del título de maestro o profesor, dependiendo del nivel educativo en el que imparta clase, y, al menos, de un nivel B2 en la lengua extranjera objeto de aprendizaje. Esta regulación se recoge en la disposición adicional segunda sobre enseñanzas en lengua extranjera en Educación Infantil del RD 1594/2011³⁷¹ por el que se establecen las especialidades docentes del cuerpo de maestros:

Las Administraciones educativas regularán los requisitos de formación añadidos que se exigirán, al personal funcionario del Cuerpo de Maestros especialista en Educación Infantil, para impartir en una lengua extranjera las enseñanzas de esta etapa en los centros cuyos proyectos educativos comporten un régimen de enseñanza plurilingüe. Dichos requisitos acreditarán, a partir del curso académico 2013/2014, al menos, competencias de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en la lengua extranjera correspondiente. (RD 1594/2011, disposición adicional segunda).

Y en la disposición adicional tercera sobre enseñanzas en lengua extranjera en Educación Primaria del mismo documento:

Las Administraciones educativas regularán los requisitos de formación añadidos que se exigirán al personal funcionario del Cuerpo de Maestros para impartir en una lengua extranjera, un área distinta a la de dicha lengua, en centros cuyos proyectos educativos comporten un régimen de enseñanza plurilingüe. Dichos requisitos, a partir del curso académico 2013/2014, acreditarán, al menos, competencias de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en la lengua extranjera correspondiente. (RD 1594/2011, disposición adicional tercera).

Asimismo, se contempla en la disposición adicional quinta sobre docencia en una lengua extranjera del RD 1834/2008³⁷², que regula las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria:

³⁷¹ Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³⁷² Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza Secundaria.

Las Administraciones educativas regularán los requisitos de formación añadidos que se exigirán al profesorado para impartir en una lengua extranjera, un área o materia distinta a la de dicha lengua, en centros públicos o privados cuyos proyectos educativos comporten un régimen de enseñanza bilingüe. Entre estos requisitos deberá incluirse, a partir del año académico 2010-2011, la acreditación del dominio de la lengua extranjera equivalente del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (RD 1834/2008, disposición adicional quinta).

Algunas universidades están ofertando grupos bilingües para la obtención del Grado de Maestro en Educación Primaria. En estos grupos se imparte generalmente un porcentaje de, al menos, el 40% de las asignaturas de la titulación de maestro en inglés. Generalmente, se exige un nivel B2 para acceder a este grupo. La superación de los contenidos conduce al reconocimiento en la titulación de Mención en Lengua Extranjera en Inglés.

Para finalizar, cabe destacar que los datos aportados en el último informe realizado por la Comisión Europea en materia de enseñanza de lenguas extranjeras sitúan a España entre los países que cuentan con un mayor porcentaje de profesorado cualificado (Eurydice, 2012b).

4.3.4.2. Acceso a la función docente

Las Comunidades Autónomas poseen competencia en la gestión y planificación de la política en materia educativa, en la que se incluye todo lo relacionado con el profesorado y su acceso a la función docente.

El acceso al puesto de trabajo en España varía en función de la titularidad de los centros:

- El acceso a la función pública docente se lleva a cabo mediante un concurso-oposición específico para cada cuerpo de funcionarios docentes y para cada especialidad que, generalmente, cuenta con tres fases: una primera en la que se miden los conocimientos a través de una prueba escrita y oral, otra en la que se miden los méritos que posee el aspirante, y, una última, una vez aprobada la oposición, se realizará un periodo de prácticas que debe finalizar con la elaboración de una memoria. Una vez superada esta última fase el aspirante obtiene un contrato laboral con carácter indefinido. También existe la posibilidad de trabajar como profesor en el sector público a través de un nombramiento de funcionario interino, sujeto a un cese de trabajo, lo que generalmente sucede cuando el aspirante no obtiene la calificación suficiente para optar a un puesto indefinido en el concurso-oposición.
- En los centros docentes concertados se lleva a cabo un proceso de selección de carácter público a través de los criterios establecidos por el Consejo Escolar, el director y el titular del centro, teniendo en cuenta la legislación definida por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, donde se refleja principalmente la valoración de méritos y la capacidad de los aspirantes.

- En los centros docentes privados el titular es el encargado de realizar la selección del profesorado.

Las condiciones laborales de los funcionarios públicos docentes están reguladas, además de por la normativa que les es propia, por la legislación básica aplicable a los funcionarios de todas las administraciones públicas³⁷³.

El profesorado de la enseñanza privada de los niveles no universitarios está sujeto a lo establecido de manera general por la Ley de 1980 sobre Estatuto de los Trabajadores (reelaborada y modificada por un Real Decreto de 1995) y por los convenios colectivos del sector, así como por lo estipulado en cada contrato de trabajo³⁷⁴.

4.3.4.3. Formación Permanente

La formación permanente del profesorado, responsabilidad de las Administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma y de los centros.

El profesor voluntariamente y, en principio, fuera de su horario escolar, puede realizar actividades de formación de forma gratuita. Estas actividades suelen estar relacionadas con la actualización científica, didáctica y profesional que las Administraciones proponen, en las que se suele incluir también una sección dedicada a recursos y asesoría en el desarrollo e innovación profesional. Estas actividades de formación pueden desarrollarse mediante modalidades diferentes: cursos presenciales o en línea, seminarios, grupos de trabajo o proyectos de formación en centros educativos.

El desarrollo profesional continuo constituye un derecho y un deber de los profesores de enseñanza no universitaria. El Ministerio, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesores (INTEF), establece, cada año, las líneas prioritarias a las que los planes de formación del profesorado deben adaptarse. También ofrece programas de desarrollo profesional continuo del Estado y establece los correspondientes acuerdos con otras instituciones para este fin. Dentro de cada Comunidad Autónoma, las instituciones encargadas de esta formación suelen ser los Centros de Formación del Profesorado, aunque estas actividades también pueden llevarse a cabo en Departamentos Universitarios, Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades u otras instituciones similares.

³⁷³ Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público.

³⁷⁴ Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

Resolución de 7 de mayo de 2002, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del VII Convenio Colectivo Nacional de Centros de Enseñanza Privada de régimen general o enseñanza reglada.

La realización de actividades de formación permanente tiene efectos específicos en la carrera profesional de los docentes, bien como mérito en oposiciones y concursos para el cambio de centro, comisiones laborales o dirección de centros, o bien, como requisito necesario para cobrar un complemento salarial.

Los datos de los últimos estudios realizados por la Comisión Europea concluyen que el profesorado de lenguas extranjeras en España manifiesta una alta movilidad a países en los que puede practicar la lengua objeto de enseñanza. Alrededor de un 60% del profesorado español de lenguas extranjeras en Educación Secundaria ha disfrutado recientemente de una estancia vacacional y el 79,7% ha participado en un curso o ha realizado un periodo de estudio de, al menos, un mes en estos países (Eurydice, 2012b).

4.3.5. Evaluación e Indicadores de resultados

En las últimas décadas el sistema educativo español ha sido objeto de distintas evaluaciones nacionales que han permitido medir los logros de los estudiantes y obtener información para orientar la práctica educativa. Este apartado presenta un recorrido por la evaluación del aprendizaje de las lenguas extranjeras en España. Para ello se han tomado los datos de la edición del único estudio nacional hasta la fecha dedicado íntegramente a la evaluación de la enseñanza y aprendizaje de inglés y de aquellos que incorporan un apartado relativo a este aspecto.

La evaluación del sistema educativo en nuestro país es un hecho relativamente cercano en el tiempo y, en determinadas áreas, como las lenguas extranjeras, se podría afirmar que es esporádico y puntual. Dificultades de diversa índole parecen justificar esta escasez de estudios. Entre ellas, la implementación de políticas educativas autonómicas diversas, que suponen un claro distanciamiento en la educación nacional, además de la actual crisis económica, cuyas consecuencias están latentes en los distintos ámbitos de la vida. Así, la propuesta actual pasa por aprovechar al máximo los esfuerzos de la Unión Europea, que, en su empeño de unificar criterios y promover el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el año 2012 ha publicado el primer estudio europeo comparado del aprendizaje de lenguas, que arroja luz sobre los datos y políticas educativas de varios países europeos en esta materia, entre los que se encuentra España. A dicho estudio se le dedicará un capítulo posterior en esta Tesis.

Partimos, por tanto, de la inexistencia de un plan sistemático de evaluación de las lenguas extranjeras que permita conocer los avances concretos que se realizan en este campo en materia educativa. A pesar de ello, es innegable que la preocupación por la calidad de la enseñanza a la que asistimos actualmente tiene una influencia notable en la creación y el desarrollo de un sistema de evaluación de la enseñanza y aprendizaje en cualquiera de sus ámbitos.

A lo largo de las siguientes páginas se realiza una revisión de la evaluación de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español, desde los primeros estudios hasta la publicación del Estudio Europeo de la Competencia Lingüística, así como de los resultados obtenidos en ellos, con el fin de esclarecer algunos de los posibles factores determinantes del aprendizaje de inglés en España.

4.3.5.1. *La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*

El creciente interés hacia la evaluación de la calidad del sistema educativo al que asistimos recientemente responde tanto a un aumento en la demanda de información sobre los resultados como a la necesidad de los sistemas educativos de revisar y adecuar las distintas políticas educativas puestas en marcha, principalmente, en países donde existe una estructura descentralizada. Bajo esta perspectiva, surgió en España con la LOGSE, en 1990, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, actualmente Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEE). El INCE en 1995 se plantea por vez primera una evaluación nacional de los resultados de los alumnos que cursaban 6º de EGB. Este primer estudio vio la luz en 1997. A partir de entonces, esta evaluación se realiza de forma periódica.

La actividad de este organismo fue evolucionando; de la mano de esta evolución, surgieron los primeros estudios específicos. Concretamente en el ámbito de las lenguas extranjeras, se realizó el primer análisis nacional que arroja datos sobre la competencia lingüística en lengua inglesa de los alumnos españoles en las etapas de Educación Primaria y Secundaria: *La evaluación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa*. Este estudio forma parte del plan de evaluación de las lenguas extranjeras en las etapas obligatorias del sistema educativo que el Consejo del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa aprobó en 1998 y que constó de dos fases; una primera realizada en la etapa de Educación Primaria y una segunda fase centrada en los alumnos de Educación Secundaria.

El objetivo principal era conocer y valorar las capacidades básicas obtenidas por los alumnos al finalizar las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el área de Lengua Inglesa, tanto en lo que respecta al grado de comunicación adquirido como al conocimiento de la lengua; así como valorar la influencia de determinados factores en el aprendizaje de una segunda lengua y contribuir, de este modo, a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Durante los meses de abril y mayo de 1999 se llevó a cabo la aplicación de las pruebas a los alumnos de 6º de Educación Primaria, cuyo informe final se publicó en el año 2002, completando así la primera fase del estudio (MECD, 2002a). La aplicación de las pruebas al alumnado de 2º y 4º de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se realizó durante los meses de mayo y junio de 2001. El resultado de esta segunda fase (MEC, 2004) se hizo público en el año 2004. La tabla 4.65 muestra los datos descriptivos de ambos estudios.

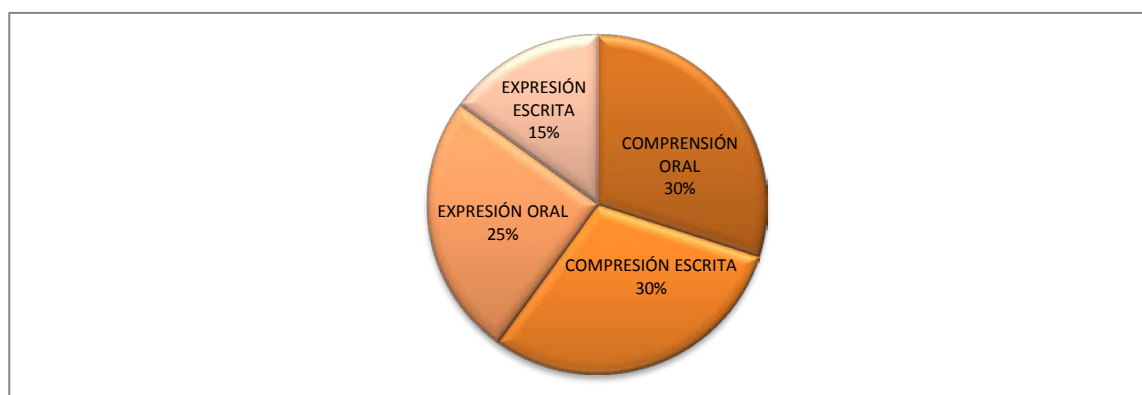
Tabla 4.65. Tamaño de la muestra del estudio

	PRIMARIA		SECUNDARIA			
	TOTAL	Submuestra Exp. oral	2º ESO		4º ESO	
			TOTAL	Submuestra Exp. oral	TOTAL	Submuestra Exp. oral
ALUMNOS						
	10.995	675	4.579	344	4.035	343
PROFESORES						
	565	67	172	35	179	35
CENTROS						
	565		211			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2002a; MEC, 2004.

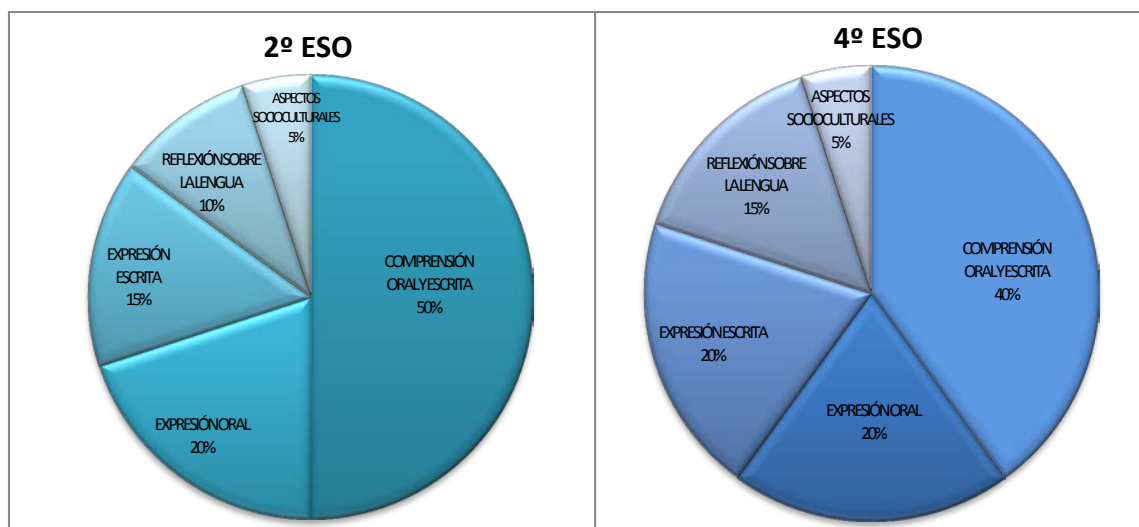
Los conocimientos adquiridos por los alumnos en lengua inglesa se evaluaron en ambas fases a través de una prueba tipo test en función de los objetivos que la LOGSE, ley vigente en aquel momento, establecía para cada etapa. Las figuras 4.21 y 4.22 muestran la distribución del peso para cada una de las distintas destrezas.

Figura 4.21. Destrezas evaluadas en Educación Primaria



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2002a.

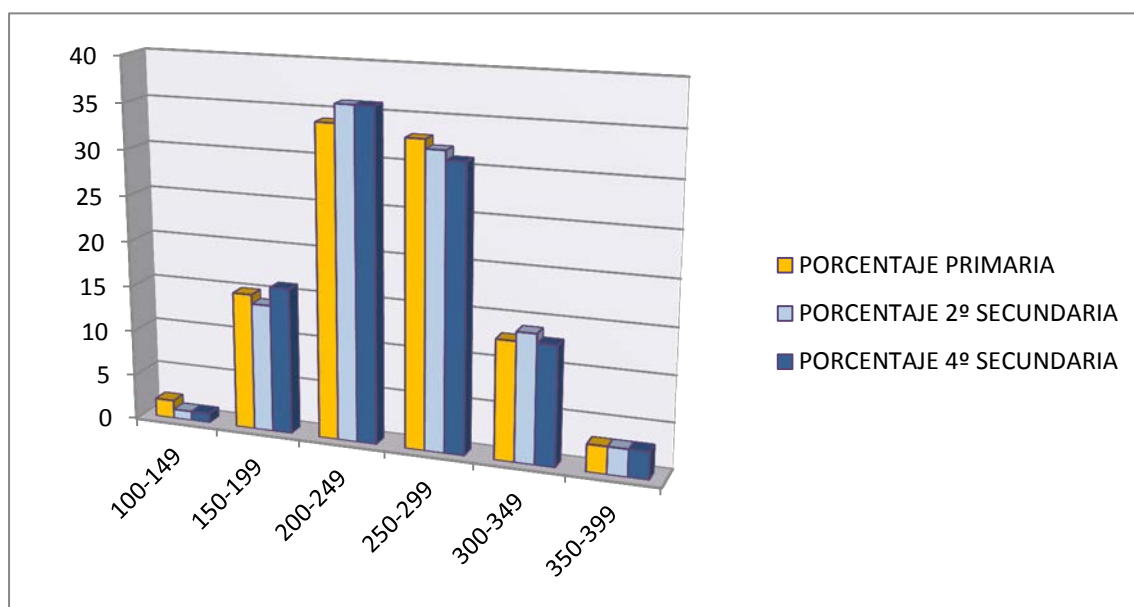
Figura 4.22. Destrezas evaluadas en Educación Secundaria



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MEC, 2004.

Para completar esta evaluación se hizo uso de cuestionarios de contexto en los que se tomaron los datos de las familias, así como de cuestionarios realizados al profesorado sobre el proceso de enseñanza.

Los resultados pusieron de manifiesto las dificultades del sistema educativo español en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Concretamente, la mayor parte del alumnado se situaba en los niveles medios establecidos para esta prueba, exceptuando un porcentaje en torno al 15% que se encontraba por debajo de éstos y un 16% que estaba por encima. En la fase del estudio de Educación Secundaria, este porcentaje descendió a un 14% y situó a un 3% de la población escolar en los niveles más altos. Los alumnos obtuvieron mejores resultados en comprensión oral, mientras que en expresión escrita obtuvieron un peor rendimiento. La figura 4.23 muestra los resultados globales obtenidos.

Figura 4.23. Resultados globales³⁷⁵

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2002a; MEC, 2004.

En Educación Primaria los alumnos poseían un mayor dominio de las destrezas receptivas, tal y como corresponde al momento evolutivo del desarrollo de una lengua. De este modo, la gran mayoría del alumnado era capaz de reconocer y trabajar sobre información global y específica en textos, tanto escritos como orales, sencillos y adecuados al contexto. En cuanto a la expresión escrita, en términos generales, los alumnos encontraron mayores dificultades a la hora de reorganizar la información e inferir una opinión a partir de ésta. Asimismo, el alumnado de 2º de Educación Secundaria tenía problemas con el uso de las formas verbales simples del presente y del pasado y con el desarrollo de una ortografía correcta. Dificultades que parecían seguir latentes en 4º, principalmente en lo referente al uso del pasado y, a las que se le unían problemas con el uso de las formas impersonales, así como de la forma pasiva y de nexos, conectores y adverbios. Un análisis en profundidad de los resultados obtenidos en la destreza de expresión oral en Educación Secundaria pone de manifiesto que existían también serias dificultades en su desarrollo. A continuación se relata con mayor detalle.

La destreza de expresión oral representó el 20% del total de la prueba de los alumnos de Educación Secundaria. En ella se evaluaron la interacción, la pronunciación, la competencia gramatical, el vocabulario y la cohesión.

En cuanto a la interacción, gran parte del alumnado mostraba bastante dificultad para poder seguir la conversación con el interlocutor y responder brevemente y, generalmente, de modo poco adecuado, a la situación comunicativa. En general, expresaban sus ideas y opiniones con mucha

³⁷⁵ Los resultados se midieron en una escala cuyos puntos de anclaje están separados por una desviación típica de 50.

dificultad. La mayoría de los alumnos se situaba en los niveles más bajos, en éstos se notó una ligera mejoría en los alumnos de 4º ESO. Solamente una cuarta parte de ambos grupos se encontraba en los niveles más altos y era capaz de seguir perfectamente la conversación, a la vez que utilizar el inglés para pedir aclaraciones o resolver problemas de comunicación.

Una cuarta parte del alumnado producía un mensaje claro aunque era necesario algún esfuerzo por parte del interlocutor para su comprensión, mientras que un 40% mostraba dificultades a la hora de producir un mensaje inteligible.

Si se tiene en cuenta la competencia gramatical, cabe decir que la mayoría del alumnado usaba un gran número de estructuras sintácticas y elementos morfológicos, pero cometía numerosos errores a la hora de ponerlos en marcha.

En cuanto a la valoración del uso de un vocabulario adecuado a la situación comunicativa por parte de los alumnos, cabe destacar que la mayoría del alumnado utilizaba un vocabulario escaso que, en determinados casos, dificultaba o impedía la comunicación.

A pesar de que los resultados no son todo lo buenos que cabría esperar, sí ponen de manifiesto, una vez más, la equidad de nuestro sistema educativo, lo que ha venido siendo un rasgo diferenciador del mismo en los estudios internacionales, al menos hasta la publicación de los resultados de PISA 2012, en los que se aprecia un retroceso a este respecto (MECD, 2013d).

Haciendo uso de los resultados obtenidos y de las encuestas adicionales que fueron cumplimentadas por alumnos, profesores y centros, a continuación se muestran los posibles factores determinantes del rendimiento en competencia inglesa agrupados en tres categorías: características personales y dedicación del alumno al aprendizaje de la lengua inglesa, antecedentes familiares y características de los centros.

Características personales y dedicación del alumno al aprendizaje de lengua inglesa

La tabla 4.66 muestra los resultados obtenidos para las variables más relevantes relativas a las características personales y a la dedicación del alumnado al aprendizaje de lengua inglesa en las variables evaluadas en el estudio en las distintas fases.

Tabla 4.66. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a las características personales y dedicación del alumnado al aprendizaje de lengua inglesa

	PRIMARIA		SECUNDARIA			
	Frecuencia	Media	2º ESO		4º ESO	
			Frecuencia	Media	Frecuencia	Media
SEXO						
Chicos	51,0%	245	51,0%	243	45,0%	247
Chicas	49,0%	257	49,0%	258	55,0%	252
INICIO DEL APRENDIZAJE						
Ed. Infantil	15%	254	11%	274	7%	282
1er ciclo E. Primaria	19%	240	27%	255	24%	260
2º ciclo E. Primaria	66%	238	62%	241	69%	243
NÚMERO DE HORAS SEMANALES						
Menos de 3 horas	5%	241	4%	249	5%	242
3 horas	90%	248	93%	249	91%	249
Más de 3 horas	5%	284	3%	296	4%	285
VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS						
Positiva / fácil	88%	275	29%	274	22%	238
Negativa / difícil	12%	253	41%	238	47%	281
GUSTO POR EL APRENDIZAJE DE LENGUA INGLESA						
Bastante	76%	259	50%	262	50%	259
Poco	24%	235	50%	233	50%	232
GUSTO POR LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA DE INGLÉS						
Bastante	70%	256	44%	249	60%	257
Poco	30%	247	36%	248	40%	250
PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD DE LA LENGUA INGLESA...						
					-Bastante útil -	
para conocer otras formas de vida	-	257	72%	252	72%	251
para relacionarme con personas de otros países	-	257	79%	248	83%	247
para viajes y estancias en otros países	-	257	80%	245	83%	248
para estudios posteriores	-	256	76%	251	72%	248
APRENDIZAJE EXTRAESCOLAR						
Sí	61%	257	36%	271	38%	266
No	39%	247	64%	238	62%	240
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES						
Clases en una academia	15%	275	20%	284	24%	273
Clases con un profesor particular	11%	253	14%	257	15%	251
Campamento o curso de verano en España	-	-	5%	275	4%	290
Curso de verano con españoles en país de habla inglesa	-	-	1%	274	1%	298
Curso de verano en país de habla inglesa con familia nativa	-	-	2%	295	3%	310
Intercambio con alumnos nativos	-	-	2%	259	2%	296
Autoaprendizaje con medios audiovisuales	-	-	7%	284	8%	284
Intercambio de correspondencia con alumnos nativos	-	-	8%	284	10%	282
PRÁCTICA OCASIONAL DEL INGLÉS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR						
Visionado de TV en inglés	43%	252	48%	275	52%	284
Lectura de libros o revistas en inglés	57%	254	65%	276	33%	276
Escucha de canciones en inglés	79%	257	91%	253	4%	249
Conversación en inglés con familiares y/o amigos	-	-	43%	272	60%	279
Conexión a internet	-	-	30%	269	58%	270
Uso de material audiovisual	-	-	61%	267	37%	262

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2002a; 2004.

En términos generales, las chicas obtuvieron resultados significativamente superiores a los obtenidos por los chicos. Además, se comprobó que el rendimiento del alumnado era más alto cuanto más temprana era la edad de comienzo del aprendizaje y que existían diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los alumnos que estudiaban en un centro público y los que lo hacían en uno privado concertado, estos últimos obtuvieron resultados superiores, si bien, tales diferencias podrían ser mediatizadas por el nivel socioeconómico de las familias.

Respecto a las variables referentes a la dedicación al aprendizaje de lengua inglesa, la mayoría del alumnado comenzó su aprendizaje formal de este idioma durante el tercer curso de Educación Primaria, tal y como establecía la LOGSE. No obstante, existía un amplio porcentaje de alumnos que comenzaron en cursos anteriores y que obtuvieron mejores resultados.

Tres es el número de horas dedicadas al aprendizaje formal de la lengua inglesa establecido por ley en ambas etapas. No obstante, aquellos alumnos que dedicaban un mayor tiempo, tuvieron resultados significativamente superiores. Asimismo, el rendimiento de quienes dedicaban un menor número de horas pareció ser ligeramente menor. Estas diferencias desaparecieron cuando la frecuencia varió de dos a tres sesiones semanales y cuando se aumentó la edad y el curso de los alumnos, ya que en 4º de ESO parece no haber diferencias significativas entre ninguna de estas opciones, aunque sí se apreciaron mejores resultados en aquellos alumnos que asistían a clase de inglés 4 veces por semana.

Si nos centramos en las variables referentes a la valoración sobre el aprendizaje de la lengua inglesa que los propios alumnos realizaron, se observa que éstos aumentaban su rendimiento cuanto mejor era la valoración que realizaban de la lengua. A la mitad del alumnado le gustaba bastante o mucho el aprendizaje del inglés y encontraban atractivas las actividades planteadas en las aulas de inglés. No obstante, esta última variable no planteó diferencias significativas en los resultados. Por último, puede señalarse que solamente un porcentaje en torno al 20% del alumnado encontraba fácil el aprendizaje de la lengua.

Pocas dudas caben sobre la importancia de aprender inglés para el desarrollo personal y el futuro laboral. La gran mayoría de los alumnos consideraba el aprendizaje de esta lengua importante. Aquellos que valoraban el hecho de aprender inglés y le encontraban, además, una utilidad posterior, obtuvieron mejores resultados. No obstante, es importante destacar que los alumnos aumentaron su rendimiento cuanto mayor fue la valoración que realizaron de la lengua inglesa. Sin embargo, la percepción de la utilidad parece no haber influido de forma notoria.

Los alumnos parecieron mejorar su rendimiento al acudir a alguna actividad extraescolar en lengua inglesa. Acudir a una academia o recibir clases particulares fueron las actividades que realizaban con mayor frecuencia. La primera opción influyó positivamente sobre el rendimiento del

alumnado, mientras que el hecho de recibir clases particulares de un profesor no dio muestras de incidir en los resultados. Posiblemente, este hecho se puede achacar a que muchos de los alumnos con peores resultados en el aprendizaje acudían a un profesor particular para ayudarles a reforzar las distintas áreas y no la lengua inglesa de forma específica.

La realización de actividades en inglés fuera del horario y del marco académico aumentó considerablemente el rendimiento de los alumnos. Además, éste mejoraba cuanto mayor era la frecuencia de exposición del alumnado a esta lengua. Escuchar canciones fue la actividad realizada por la mayoría de alumnos en ambas etapas y con una frecuencia mayor. En Educación Secundaria, los alumnos también dedicaban un tiempo a la lectura de libros o revistas y a la utilización de materiales multimedia en inglés. En estas fechas, un porcentaje muy reducido de alumnos, practicaba inglés a través de Internet y un porcentaje aún menor lo hacía mediante el visionado de series, programas o películas, así como a través de conversaciones y correspondencia con gente nativa. No obstante, la práctica de estas actividades no estableció diferencias estadísticamente significativas en los resultados de los alumnos de Educación Secundaria, aunque sí parece que aquellos que realizaban estas actividades obtuvieron buenos resultados, exceptuando la escucha de canciones en inglés.

Un porcentaje muy pequeño de alumnos realizaban actividades extraescolares en verano en España. Porcentaje que incluso descendía cuando se trataba de actividades en el extranjero, que parecían tener una influencia positiva en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Por último, este estudio reveló que la práctica totalidad del alumnado de Educación Secundaria realizaba deberes de inglés en sus casas. Solamente el 7% de los alumnos admitió no realizar estas tareas. La diferencia en los resultados de los alumnos en ambos grupos fue estadísticamente significativa para los alumnos de 2º ESO. Asimismo, en este curso también llegaron a establecerse diferencias estadísticamente significativas en los resultados, dependiendo de los distintos tiempos dedicados a la realización de tareas. De tal forma que los alumnos que dedicaban de 15 a 30 minutos obtuvieron resultados inferiores a los que dedicaban 30 minutos diarios y éstos inferiores a los que dedicaban 1 hora. Sin embargo, los resultados que obtuvieron los alumnos de 4º ESO parecen no haberse visto influidos por el tiempo dedicado a la realización de tareas diarias.

Determinantes del entorno familiar

La tabla 4.67 presenta los resultados para las variables más relevantes relativas al entorno familiar del alumnado.

Tabla 4.67. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a los determinantes del entorno familiar

	PRIMARIA		SECUNDARIA			
	Frecuencia	Media	2º ESO		4º ESO	
			Frecuencia	Media	Frecuencia	Media
SITUACIÓN ECONÓMICA						
Baja	-				6%	
Media-baja	-				43%	
Media-alta	-				46%	
Alta	-				5%	
NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES						
Inferiores a Primaria	13%	223	16%	222	11%	221
Primarios	35%	239	31%	241	34%	239
Secundarios	32%	259	25%	257	30%	253
Universitarios	20%	283	28%	275	25%	275
IMPORTANCIA CONCEDIDA A LOS BUENOS RESULTADOS						
Ninguna	1%	209	-		-	
Poca	5%	219	-		-	
Bastante	25%	245	-		-	
Mucha	69%	258	-		-	
DISPONIBILIDAD DE RECURSOS MATERIALES EN EL HOGAR						
Ordenador	-		70%	-	77%	-
Internet	-		35%	-	39%	-
Antena parabólica	-		55%	-	46%	-
Libros de consulta	-		98%	-	99%	-
Libros de lectura	-		96%	-	98%	-
Revistas especializadas	-		67%	-	67%	-
Prensa	-		78%	-	83%	-
NÚMERO DE LIBROS EN CASA						
De 0 a 50	-		20%	223	12%	226
De 50 a 100	-		31%	243	30%	243
Más de 100	-		49%	266	58%	259

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2002a; MEC, 2004.

Se encontraron diferencias significativas en los resultados según las distintas variables medidas. En primer lugar, el nivel de estudios de los padres pareció influir notoriamente en el rendimiento de los alumnos. La diferencia entre los distintos niveles de estudios y los resultados de los alumnos fue altamente significativa, de tal forma que el rendimiento de los alumnos aumentó conforme aumentaba el nivel de estudios de los padres. Por otro lado, la importancia que los padres concedían a la consecución de buenos resultados en lengua inglesa también pareció tener una notable influencia positiva.

En este apartado, se evaluó, asimismo, la disposición de recursos materiales en los hogares de los alumnos. Concretamente, en la etapa de Educación Primaria se midió qué parte de la varianza de los resultados de los alumnos podía ser explicada por la disponibilidad de estos recursos y de espacios en casa. Para ello se establecieron cuatro categorías que a continuación se detallan. La disponibilidad de libros en casa, que explicaba el 19% del total de la varianza. A mayor número de libros mejores puntuaciones. La disponibilidad de espacio para el estudio que explicaba el 17% del total de la varianza, con un matiz muy especial, ya que el estudio concluyó que disponer de abundante espacio es

peor que disponer de espacio escaso. La disponibilidad de recursos tecnológicos en el domicilio familiar repercutía favorablemente en el rendimiento de los alumnos, ya que este factor explicaba el 15% del total de la varianza de los resultados. En último lugar, se situó el tamaño de la casa, que explicaba el 14% del total de la varianza de los resultados, con una influencia positiva en el rendimiento del alumnado.

En la etapa de Educación Secundaria, esta encuesta reveló que la mayor parte de las familias del muestreo pertenecían a la clase social media-baja y media. Igualmente se indagó en los resultados obtenidos por el alumnado en función de la disponibilidad de libros en su hogar, donde coincidió que aquellos alumnos que poseían mayor número de libros alcanzaron mejores resultados. Además, el estudio recogió datos sobre la disponibilidad de determinados recursos materiales que podrían influir en el rendimiento del alumnado: libros de consulta y libros de lectura fueron los dos recursos que casi la práctica totalidad de los alumnos poseía. Unos tres cuartos de los encuestados tenía un ordenador, aunque solamente un tercio aproximadamente poseía Internet y la mitad del alumnado parecía tener una antena parabólica en casa.

Determinantes del profesorado y del contexto escolar

La tabla 4.68 señala los resultados para las variables más relevantes relativas a los aspectos relacionados con el profesorado de lengua inglesa.

Tabla 4.68. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a los aspectos relacionados con el profesorado

		PRIMARIA		SECUNDARIA			
		Frecuencia	Media	2º ESO		4º ESO	
				Frecuencia	Media	Frecuencia	Media
SEXO							
Hombre		72%	251	72%			
Mujer		28%	247	28%			
EDAD							
Entre 22 y 30 años		14%		11%			
Entre 31 y 40 años		49%		51%			
Entre 41 y 50 años		25%		25%			
Más de 50 años		12%		13%			
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTES							
Menos de 5		17%	242	62%	246	46%	243
Entre 6 y 10		22%	250	19%	257	24%	256
Más de 10		61%	258	19%	260	30%	260
FORMACIÓN INICIAL							
Licenciatura		53%		96%			
Diplomatura		40%		-			
TITULACIÓN OFICIAL DE INGLÉS							
Cambridge First Certificate		-		28%			
Cambridge Proficiency		-		19%			
TOEFL		-		6%			
Escuela Oficial de Idiomas		-		39%			
Otros		-		21%			
CURSOS DE FORMACIÓN EN EL EXTRANJERO							
Sí		28%	255	45%	-	69%	-
No		72%	247	55%	-	31%	-
FORMACIÓN CONTINUA RECIENTE							
Sí		88%	251	65%			
No		12%	244	35%			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2002a; MEC, 2004.

Haciendo uso de las encuestas adicionales cumplimentadas por alumnos y profesores se extrajeron los determinantes referentes al profesorado y al contexto escolar del aprendizaje de la lengua inglesa. No obstante, se debe tener en cuenta que el profesorado encuestado no constituyó una muestra representativa del total de la población en el territorio nacional. A pesar de lo anterior, estos resultados sirven de guía para orientar el estado de la enseñanza de lenguas extranjeras en el momento en el que se realizó el estudio. Asimismo, no todos los aspectos evaluados aportan datos sobre la influencia de estas variables en el rendimiento del alumnado, pero sí permiten describir con mayor detalle el contexto escolar en el que se llevaba a cabo dicha enseñanza.

El género del profesorado no parecía afectar al rendimiento del alumnado, aunque se registraron unos resultados ligeramente superiores en los alumnos cuyo profesorado pertenecía al género femenino. Siguiendo con la descripción del contexto, gran parte de los docentes se situaba en la franja de edad de 31 a 50 años. Además, relacionando ambas variables, cabe destacar que se daba un aumento de hombres conforme aumentaba la edad de los profesores. El profesorado cuya lengua materna era la inglesa no llegaba al 3%. En cuanto a la formación, en la etapa de Educación Primaria,

más de la mitad del profesorado poseía una licenciatura y en Educación Secundaria, un tercio del profesorado poseía, además, una titulación oficial específica de lenguas extranjeras.

En torno al 80% de este profesorado tenía una situación laboral estable y amplia experiencia docente. A este respecto, se estudió la influencia de la permanencia en el centro del profesorado en el rendimiento de los alumnos de la etapa de Educación Secundaria y resultó que los alumnos de 2º ESO cuyo profesorado llevaba ya 10 años o más impartiendo clases en el mismo centro obtuvieron resultados significativamente más altos, aunque cabe advertir que en 4º ESO no se apreciaron estas diferencias en los resultados, por lo que resulta difícil extraer conclusiones.

El estudio puso de manifiesto que los alumnos cuyos profesores solamente impartían el área de inglés obtuvieron resultados ligeramente superiores al resto cuyos profesores impartían distintas áreas. Asimismo, se constató también que la formación del profesorado es un factor de alta influencia en el rendimiento del alumnado, puesto que los alumnos cuyos profesores habían cursado estudios en un país de habla extranjera obtuvieron resultados superiores e igualmente lo hicieron aquellos cuyos docentes habían asistido a cursos de formación continua en los últimos años. En cuanto a este último aspecto, la actividad que se realizaba con mayor frecuencia era la participación en grupos de formación en centros. Gran parte de este profesorado opinaba que la formación influye bastante o mucho en la práctica docente, aunque la mayoría pensaba que es mayor la influencia de la experiencia.

Las tablas 4.69 y 4.70 muestran los resultados para las variables más relevantes relativas a los aspectos metodológicos del aprendizaje de la lengua inglesa.

Tabla 4.69. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos del aprendizaje de la lengua inglesa (I)

	PRIMARIA		SECUNDARIA			
	Frecuencia	Media	2º ESO		4º ESO	
			Frecuencia	Media	Frecuencia	Media
PREPARACIÓN DE LAS CLASES (tiempo de dedicación a la semana)						
1h o menos	14%	250	2h		32%	
Entre 1 y 2h	29%	255				
Entre 2 y 3h	21%	248				
Más de 3h	36%	246	Más de 7h		15%	
RATIO DE ALUMNOS POR AULA						
De 10 a 20	-		18%		26%	
De 21 a 30	-		61%		69%	
Más de 30	-		21%		5%	
REALIZACIÓN DE DESDOBLES						
SÍ			28%			
Atendiendo al criterio de nivel	-		66%			
Atendiendo a otros criterios	-		34%			
Apoyo de auxiliares de conversación	-		6%			
REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN EQUIPO CON EL FIN DE FOMENTAR LA LENGUA INGLESA						
Intercambio con profesores y alumnos de habla inglesa	-		6%			
Recepción de profesores y alumnos de otros países	-		9%			
Intercambio de correspondencia profesores y alumnos	-		10%			
Contactar con profesores de otras áreas para integrar temas	-		13%			
RECURSOS						
Libro de texto	97%	259	95%			
Grabaciones de casete	91%		82%			
Canciones	66%		-			
Material fotocopiado	64%		-			
Juegos	53%		-			
Posters y mapas	29%		-			
Grabaciones en vídeo	18%		-			
Cómics y revistas	14%		-			
Materiales hechos por el profesor	-		67%			
Libros de lectura en inglés	-		38%			
Libros de consulta	-		47%			
Materiales impresos editados	-		53%			
Material multimedia	-		37%			
Pizarra	-		94%			
Vídeo	-		28%			
Ordenador	-		6%			
Internet	-		4%			
Aula de idiomas	-		12%			
Materiales del equipo docente	-		18%			
Prensa en inglés	-		8%			
Materiales tecnológicos	-		6%			
Aula de autoaprendizaje	-		4%			
Laboratorio de idiomas	-		8%			
Retroproyector	-		8%			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2002a; MEC, 2004.

Tabla 4.70. Frecuencia y estadísticos descriptivos para las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos del aprendizaje de la lengua inglesa (II)

	PRIMARIA		SECUNDARIA			
			2º ESO		4º ESO	
	Frecuencia	Media	Frecuencia	Media	Frecuencia	Media
ACTIVIDADES						
Corrección de tareas realizadas en casa	-		89%			
Explicación del profesor con preguntas al alumnado	-		87%			
Repaso de conocimientos previos	-		85%			
FORMAS DE TRABAJO Y AGRUPAMIENTOS						
Trabajo individual en el aula	-		75%			
Tareas para realizar en casa	-		69%			
Enfoque interdisciplinar	-		42%			
Trabajo en parejas	-		40%			
Trabajo en grupo	-		40%			
Trabajo en pequeños grupos	-		31%			
Explicación general	-		20%			
Exposición de un tema por el alumnado	-		13%			
Trabajos de investigación en equipo	-		11%			
USO DE LA LENGUA INGLESA EN EL AULA						
Únicamente en inglés	-	259	31%			
Principalmente en inglés	-		47%			
En lengua materna	-	243	42%			
DEBERES DE INGLÉS						
SÍ	-	257	94%	251	93%	250
NO	-	244	6%	237	7%	252
Tiempo dedicado						
Menos de 15 minutos	-	-	18%		242	
Entre 15 y 30 minutos	-	-	36%		255	
Entre 30 y 60 minutos	-	-	25%		253	
Más de 1 hora	-	-	21%		252	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2002a; MEC, 2004.

Aparece un dato significativo en cuanto al tiempo dedicado a la preparación de las clases, ya que los alumnos con mejor rendimiento fueron aquellos cuyos profesores dedicaban entre 1 y 2 horas a la preparación de sus clases. Un tiempo menor o mayor, según los datos del estudio, disminuía el rendimiento.

De 21 a 30 eran los alumnos con los que contaban en su gran mayoría las aulas. En menos del 30% de éstas se realizaban desdobles, si bien, cuando esta medida se llevaba a cabo se tomaba como base principalmente el nivel de conocimiento del alumnado. Un escaso 6% del profesorado de Educación Secundaria contaba, por aquel entonces, con el apoyo de auxiliares de conversación en sus aulas y prácticamente ninguno de estos profesores realizaba actividades con otros profesores o centros que fomentasen el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El libro de texto era el recurso didáctico que se usaba mayoritariamente en las aulas de Primaria y Secundaria, seguido de la pizarra y las grabaciones de casete con distintos textos. Los materiales fotocopiados y realizados por el profesor eran también recursos de uso frecuente. El estudio revelaba

que solamente un escaso 6% del profesorado utilizaba el ordenador y de éstos, únicamente un 4%, se iniciaba en el manejo de Internet. Además de los materiales tecnológicos, los materiales auténticos como revistas, periódicos, así como las proyecciones audiovisuales eran también recursos escasamente usados por el profesorado.

Las actividades desarrolladas en las aulas de inglés eran principalmente: la corrección de tareas de casa, el repaso de los conocimientos previos y la explicación del profesorado con preguntas del alumnado. Durante este tiempo, casi la mitad del profesorado decía hacer uso, principalmente, de la lengua inglesa y un escaso 31% lo hacía durante toda la clase. Los alumnos cuyo profesorado les hablaba en inglés obtuvieron unos resultados superiores y, por el contrario, los alumnos cuyo profesorado usaba la lengua materna mostraron un rendimiento significativamente inferior.

La mayoría del alumnado realizaba deberes a diario de inglés, lo que tenía una influencia positiva significativa en sus resultados, excepto en los alumnos de 4º ESO, donde el 7% de alumnos que no realizaba tareas obtuvo un resultado medio ligeramente superior. Además, se comprobó que el tiempo dedicado a tal fin tenía una influencia notoria en el rendimiento de alumnado. De 15 a 30 minutos diarios era el tiempo empleado por los alumnos que obtuvieron mejores resultados. Aunque no se observaron prácticamente diferencias con aquellos que dedicaban 1 hora diaria o más, sin embargo, menos de 15 minutos sí pareció disminuir el rendimiento.

Para finalizar, se estudió qué parte de la varianza en los resultados podía ser explicada por la puesta en práctica de distintas estrategias didácticas en el aula. Para ello se establecieron distintas categorías. El trabajo en parejas o en pequeños grupos explicaba un 13% de la varianza total, hasta el punto que cuanto más frecuente era esta práctica, mejores resultados obtuvieron los alumnos. Asimismo, la frecuencia del uso de inglés en clase, incrementaba el rendimiento del alumnado y, por el contrario, una menor frecuencia, disminuía el resultado. La exposición del alumnado a situaciones comunicativas casi auténticas influyó positivamente en los resultados. Ambos factores, de forma independiente, explicaban el 11% del total de la varianza. El aprendizaje a partir de métodos convencionales explicaba un 8% del total de la varianza. En este caso, las puntuaciones del alumnado mejoraron cuanto menos se utilizaba este método. Por último, un 8% del total de la varianza se explicaba por el uso del libro de texto. En este caso las puntuaciones más altas se obtuvieron cuando los profesores puntuaban de forma media o baja en el uso de este recurso.

Los procedimientos de evaluación utilizados, la frecuencia de su uso y la temporalización se muestran en la tabla 4.71.

Tabla 4.71. Procedimientos de evaluación

	PRIMARIA		SECUNDARIA
	Frecuencia	Media	Frecuencia
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN			
Observación de trabajos individuales realizados por alumnos	-		93%
Observación de la conducta del alumno en clase	-		88%
Observación de las intervenciones orales	-		85%
Observación de los trabajos realizados en grupo por los alumnos	-		67%
Exámenes escritos con preguntas cortas	-		80%
Prueba objetiva	-		77%
Escala de observación de aprendizajes individuales	-		56%
Exámenes escritos de desarrollo de un tema	-		26%
Autoevaluación	-		25%
Exámenes orales	-		21%
TEMPORALIZACIÓN			
Al principio de curso	67%	250	-
Al final de cada bloque temático	44%	255	-
Antes de cada sesión de evaluación	31%	254	-
Al final de cada evaluación (trimestre)	49%	252	-

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MECD, 2002a; MEC, 2004.

Los exámenes escritos con preguntas cortas y las pruebas objetivas eran, en principio, los procedimientos de evaluación utilizados más comúnmente por el profesorado de Educación Secundaria, acompañados de la observación tanto de las destrezas como de la conducta del alumnado en el aula.

La temporalización de la evaluación en Educación Primaria no causó diferencias significativas en los resultados obtenidos por el alumnado. Gran parte del profesorado realizaba una evaluación al principio de curso y al final de cada trimestre. No obstante, los mejores resultados se registraron en los alumnos de aquellos docentes que realizaban un control más regular del conocimiento adquirido.

Por último, se indagó sobre aquellos obstáculos que, según el profesorado, dificultaban la labor docente. La tabla 4.72 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 4.72. Frecuencia para las variables relevantes relativas a los aspectos que según el profesorado dificultan la labor docente

	PRIMARIA	SECUNDARIA
	Frecuencia	Frecuencia
FACTORES QUE DIFICULTAN LA LABOR DOCENTE SEGÚN EL PROFESORADO		
Alumnos con diferentes niveles de conocimiento	-	84%
Alumnos desmotivados	-	83%
Alumnos indisciplinados	-	65%
Excesivo número de alumnos por clase	-	64%
Alumnos con NEE	-	51%
Padres desinteresados en el aprendizaje de sus hijos	-	49%
Instalaciones físicas inadecuadas	-	42%
Falta de medios para impartir la materia	-	40%
Alumnos de distinta procedencia social o étnica	-	22%
Falta de motivación como profesor	-	16%
Falta de motivación como profesor de inglés	-	13%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de MEC, 2004.

La práctica totalidad del profesorado coincidió en afirmar que la desmotivación de los alumnos y los diferentes niveles de conocimiento existentes en el aula eran las dos dificultades principales a las que se enfrentaban a la hora desarrollar su labor docente. Los problemas de disciplina, así como las altas ratios por clase, les seguían en importancia.

Lamentablemente, no han existido estudios posteriores que nos puedan aportar pistas sobre la posible mejora de estos aspectos concretos, así como tampoco un seguimiento de las distintas decisiones adoptadas a este respecto.

4.3.5.2. Evaluación de la Educación Infantil en España

En las siguientes páginas se ofrecen los resultados que se obtuvieron en el primer y único estudio piloto de la Etapa de Educación Infantil que incorporó un apartado dedicado al aprendizaje de inglés (MEPSyD, 2008). Esta es, por ahora, la única publicación existente en el INEE relacionada con este nivel educativo cuya finalidad era encontrar aquellos medios que permitieran poner en marcha una evaluación eficiente de esta etapa.

Un total de 1.166 alumnos repartidos en 59 centros educativos a lo largo de todo el territorio nacional constituyeron la muestra sobre la que se realizó este estudio. La investigación se basó en dos pruebas, una a través de la observación de un especialista externo y otra que constataba las observaciones del tutor. Estos datos se completaron con tres cuestionarios que recogían información del tutor, familias y dirección del centro y, en los casos necesarios, con la observación interna proporcionada por el profesorado.

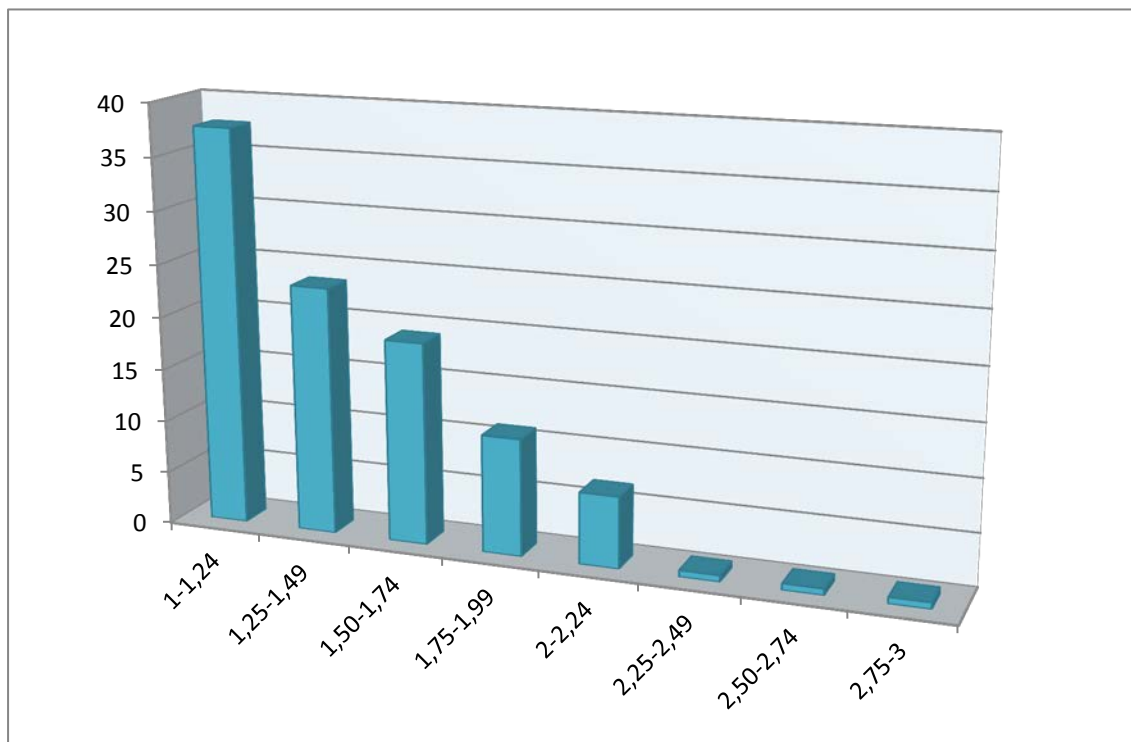
La decisión de evaluar el aprendizaje de lenguas extranjeras respondía principalmente al desarrollo del área de Comunicación y Representación del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, en el que uno de los objetivos hace referencia a la iniciación del alumnado en el uso oral de la lengua inglesa para comunicarse en actividades dentro del aula, así como a la demostración de interés y participación en esos intercambios comunicativos.

Concretamente, se valoró mediante observación externa la capacidad del niño para comprender y expresar mensajes orales en lengua extranjera mediante estructuras lingüísticas sencillas, en contextos comunicativos cercanos.

En aquel momento, un 19% del alumnado total de la muestra no recibía enseñanza en inglés. Éste se concentraba en determinadas Comunidades. Tal hecho responde, principalmente, a que cuando este alumnado comenzó el segundo ciclo de Educación Infantil aún no había entrado en vigor la generalización del inicio de aprendizaje de una lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil que recogió la LOE.

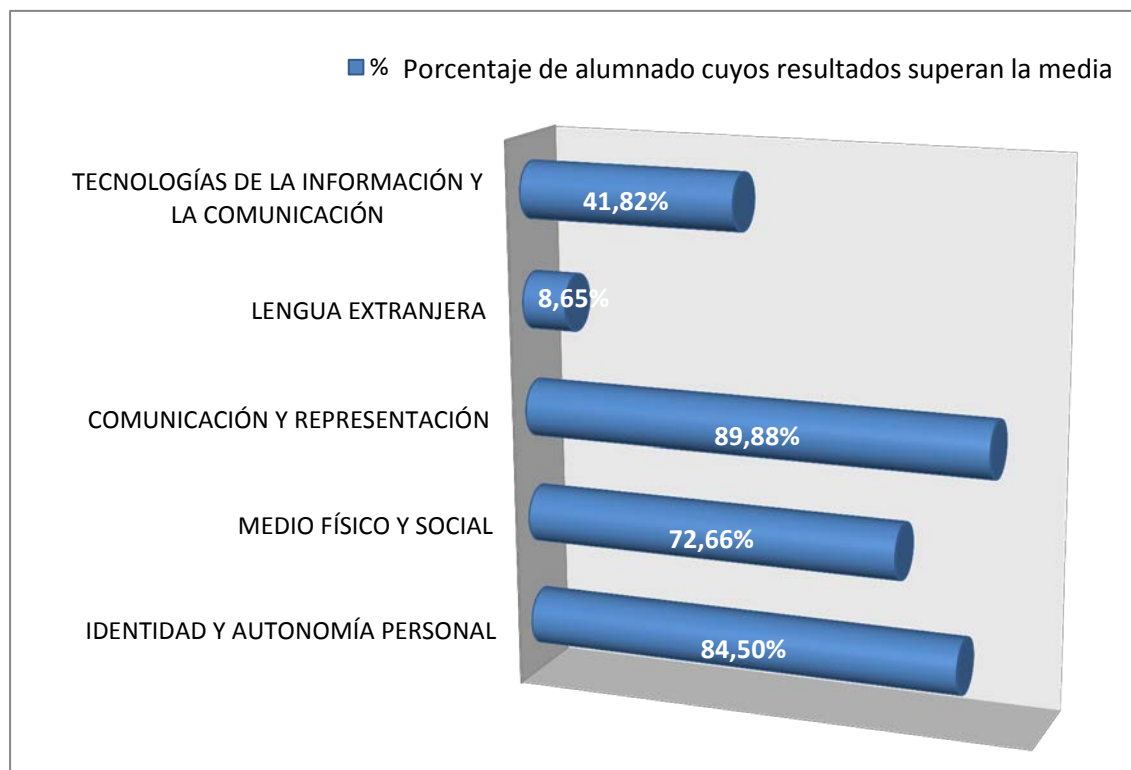
La figura 4.24 muestra los resultados obtenidos en el estudio piloto de la etapa de Educación Infantil. Se utilizó una escala de rango de 1 a 3 puntos, las medias obtenidas fueron desde 1,2 para los ítems que han resultado más difíciles hasta 2,7 para los más fáciles.

Figura 4.24. Resultados en Lengua Inglesa del estudio piloto de la etapa de Educación Infantil



Asimismo en la figura 4.25 se presenta el tanto por ciento del alumnado cuyos resultados en las distintas áreas superan la media.

Figura 4.25. Porcentaje de alumnado de Educación Infantil cuyos resultados superan la media en las distintas áreas de la evaluación del estudio piloto de la etapa de Educación Infantil



Fuente: MEPSyD, 2008, p.52.

Los resultados obtenidos vuelven a poner de manifiesto el escaso rendimiento de los alumnos españoles en las áreas de lengua extranjera. La casi totalidad del alumnado (91%) no superó la puntuación de 2, que es la media de la escala utilizada, y más de un 60% se situó en torno a los resultados más bajos. Mientras que la Unión Europea señala a nuestro país como ejemplo de impulso del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (Eurydice, 2008a), nuestros resultados en esta área parecen mostrar que el rendimiento aún no era el adecuado.

Haciendo uso de las encuestas adicionales cumplimentadas por profesores, padres y directores de centros, la tabla 4.73 presenta las frecuencias para las variables relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras analizadas en este estudio.

Tabla 4.73. Frecuencia de las variables relacionadas con el aprendizaje de la lengua inglesa analizadas en el estudio piloto de la evaluación de la segunda etapa de Educación Infantil

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	
	Frecuencia
LENGUAS ESTUDIADAS	
Inglés	81%
Otras	5,2%
EDAD A LA QUE SE INICIA LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA	
Antes de los 3 años	2,0%
A los 3 años	86%
A los 4 años	6,0%
A los 5 años	6,0%
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	
Aprendizaje de Idiomas	12,6%
IMPORTANCIA CONCEDIDA POR LA FAMILIA AL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	
Mucha	36,8%
Bastante	41,8%
Poca	15,7%
Ninguna	2,0%
PROFESORADO	
Especialista	85,1%
Tutor	8,5%
Profesor nativo	4,3%
Otros	4,3%
USO DE RECURSOS EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA -siempre y bastantes veces-	
Materiales elaborados por editoriales	61,7%
Materiales elaborados por el propio maestro	53,2%
Material elaborado por el equipo didáctico de lengua inglesa	14,9%
Materiales multimedia	72,3%
Materiales que integran las TIC	25,5%
ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA -siempre y bastantes veces-	
Actividades de comprensión y expresión oral	87,3%
Actividades de comprensión y expresión escrita	17,0%
Actividades de expresión escrita	14,9%
USO DE LA LENGUA INGLESA EN EL AULA -siempre y bastantes veces-	
Sí	70,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEPSyD, 2008.

La mayoría del alumnado en esta etapa aprendía lengua inglesa con un profesor especialista. La edad de comienzo era mayoritariamente los tres años. No obstante, un porcentaje muy escaso comenzó a los dos años y un 6% lo hizo a los 4 y a los 5 años. El número de sesiones semanales dedicadas al aprendizaje de inglés variaba de 1 a 4 horas semanales, aunque la media generalizada es de 1,9 horas a la semana. La duración media de estas sesiones era de 40 minutos.

El material usado con mayor frecuencia era aquel elaborado por las editoriales, seguido, aunque, en menor medida, por materiales multimedia y por aquel que elaboraba el propio maestro. Menor resultó ser el uso de materiales que integran las TIC o que eran elaborados por el conjunto del equipo de profesores de lengua extranjera.

Las actividades que se llevaban a cabo con mayor frecuencia eran aquellas que implican la comprensión y la expresión oral, seguidas de las de comprensión escrita y por último, las de expresión escrita. No obstante, un porcentaje muy elevado manifestó no realizar estas dos últimas actividades nunca. En el caso de la comprensión y la expresión escrita este porcentaje fue del 25,5% y en el caso de la expresión escrita de un 42,6%. El estudio señaló la gran dificultad que deparó la evaluación de la adquisición del inglés, principalmente en cuanto a la destreza de expresión oral.

Solo un 13% del profesorado manifestó utilizar muy poco o nunca el inglés para comunicarse con los alumnos durante las clases; mientras que un 46,8% lo usaba bastante y un 23,4% lo utilizaba siempre.

Entre las actividades extraescolares que realizaban los alumnos a estas edades, el aprendizaje de lenguas extranjeras parecía no tener un lugar destacado. Las primeras posiciones las ocupaban aquellas actividades relacionadas con el deporte, seguidas por las de teatro y danza y, finalmente, por las que tenían como objetivo el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los padres le concedían importancia a que sus hijos aprendieran inglés durante esta etapa. No obstante, situaban otros aprendizajes, tales como comunicarse adecuadamente con los demás, aprender pautas de comportamiento y colaboración, la comprensión y la expresión oral... por delante de éste. Aun así, un 78% manifestó concederle bastante o mucha importancia y solamente un 15% señaló que tiene poca importancia.

Por último, en cuanto a los aspectos organizativos y pedagógicos del aprendizaje del inglés en esta etapa, el 55% del profesorado encuestado consideraba que su programación de aula incluía muchos o bastantes aspectos relativos a la lengua extranjera. El 19% consideraba que incluía pocos aspectos y el 25% que no incluía nada.

Pocas dudas caben sobre la importancia del aprendizaje temprano de lenguas. Sin embargo, apenas existen estudios en los que se realice un seguimiento del proceso de aprendizaje en una etapa tan importante para el desarrollo del ser humano como es la Educación Infantil. Parece innegable que un aprendizaje temprano de las lenguas constituye uno de los pilares básicos sobre los que se asienta un buen dominio de éstas. No obstante, el análisis de este primer estudio piloto conduce a la conclusión de que la adopción de políticas educativas que fomentan el aprendizaje temprano de lenguas no puede limitarse únicamente a la puesta en marcha de este aprendizaje, sino que debe

incluir el desarrollo de metodologías que fomenten un aprendizaje adecuado a las primeras etapas educativas para asegurar que los esfuerzos realizados en este ámbito den su fruto.

4.3.5.3. Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España

Desde que en 1996 se firmara el convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council, que promovió por vez primera la implantación progresiva de un programa bilingüe a través del desarrollo de un currículo integrado en los centros públicos de España, no ha sido hasta el año 2010 cuando se han recogido evidencias de calidad sobre el funcionamiento de este proyecto en nuestro país.

En este año ambos organismos, en colaboración, publicaron los resultados de una investigación independiente cuyo principal objetivo fue recoger información sobre el Programa de Educación Bilingüe (PEB), con el fin de determinar en qué medida se estaban alcanzando sus objetivos y poder identificar las actitudes y motivación de los participantes, así como difundir aquellas buenas prácticas que se fueran registrando (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010). El profesor emérito Richard Johnstone, de la Universidad de Stirling, fue el encargado de dirigir esta investigación. Con él trabajaron la Dra. M^a Dolores Pérez Murillo, de la Universidad Complutense de Madrid, y el doctor Alan Dobson, antiguo inspector de la *Office for Standards in Education* de Inglaterra. El estudio fue programado en el año 2006. Desempeño y logros, buenas prácticas y percepciones sobre el PEB son las tres áreas de investigación desarrolladas en esta investigación a partir de 16 estudios diferentes, cada uno centrado en un aspecto distinto del programa. El equipo investigador usó como fuentes de información, por un lado, la observación detallada y el análisis del comportamiento de los alumnos durante las clases; por otro, el análisis de su desempeño en varias tareas especiales llevadas a cabo en los centros; y, por último, su rendimiento en los exámenes realizados por la Universidad de Cambridge para la obtención del Certificado General Internacional de Educación Secundaria (IGCSE).

El estudio contó con dos muestras a lo largo del territorio nacional, una muestra A que estaba constituida por 11 CEIP y los IES asociados que, además de realizar los cuestionarios, recibieron visitas periódicas; y una muestra B, formada por 26 centros: 13 CEIP con sus 13 IES asociados, que fueron estudiados únicamente mediante cuestionarios periódicos.

Los datos recogidos muestran claramente que el programa ha alcanzado un éxito considerable en todas las áreas investigadas. En general, todos los implicados consideran que el PEB resulta beneficioso para alumnos, profesores y centros en aspectos muy diversos, tal y como refleja el informe. A continuación se presentan las características descriptivas y los datos generales obtenidos en cada uno de los estudios.

1. Desempeño y logros de los alumnos de 5º y 6º de Primaria en el aula

Este estudio se basó en el análisis de las sesiones lectivas de diez de los centros de la muestra A y fue complementado con entrevistas a alumnos de seis de los grupos de la misma muestra.

En cuanto a las oportunidades para hablar y escuchar se detectó que la mayoría de los alumnos estaban motivados y participaban de un modo u otro, las aulas no parecían contar con alumnos rezagados o incapaces de participar. No obstante, eran mayores las oportunidades que el alumnado tenía de reaccionar ante instrucciones que de darlas, al igual que de interactuar con el profesor y no con sus iguales. Los alumnos de estos cursos estaban expuestos a un vocabulario muy amplio y sofisticado, tanto en las clases de Inglés como en las de Ciencias.

En lo que respecta al uso de la competencia oral, los alumnos dieron pruebas de su buena capacidad para responder a preguntas en lengua inglesa, así como de su adecuada comprensión de los conceptos. Durante las conversaciones que los investigadores mantuvieron con ellos, estos señalaron que mostraban seguridad al hablar en inglés con una persona desconocida, comprendían lo que se les decía y, además, eran capaces de transmitir información sobre sí mismos con naturalidad y sin vacilaciones. Adicionalmente, podían utilizar una amplia gama de funciones del lenguaje para reproducir el discurso científico.

Al analizar la calidad y precisión en el uso del lenguaje, se encontró que los errores de pronunciación tendían a concentrarse en sonidos específicos como por ejemplo, la *h* sorda y sonora, la pronunciación de *s* y *sh* y se apuntó, además, que “la pronunciación de algunos fonemas específicos y la entonación que presenta más o menos la mitad del grupo haría un tanto difícil que los comprendiera un hablante nativo de inglés sin conocimientos de español” (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p.33). La entonación resultó aceptable. Por último, se señaló que los alumnos solían acentuar de forma incorrecta algunos términos, principalmente aquellos más técnicos. En ciertos aspectos, les resultaba más difícil manejar un vocabulario cotidiano que una terminología científica. Asimismo, se detectaron algunos errores gramaticales a la hora de realizar preguntas, puesto que les costaba seguir el orden de las palabras y realizar una construcción de la frase adecuada. El uso del pasado también resultaba complicado, y tendían a usar el tiempo presente, independientemente del momento al que se estuvieran refiriendo. Asimismo, se detectó un uso excesivo del artículo determinado y mucha inseguridad a la hora de usar preposiciones.

Los investigadores concluyeron que “la lengua inglesa parecía estar verdaderamente integrada en la enseñanza de las asignaturas de Ciencias e Inglés (...). El hecho de que las asignaturas de Ciencias se impartieran en esta lengua no parecía estar produciendo ninguna merma evidente en los contenidos que aprendían los alumnos” (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p.35).

2. Buenas prácticas en las clases de 5º y 6º de Primaria

Este estudio se centró en describir aquellas prácticas que parecían tener una influencia positiva en el buen desarrollo del proceso de aprendizaje del alumnado. Se basó en las observaciones recogidas durante la puesta en marcha del estudio anterior.

Durante este tiempo se observó que el profesorado utilizaba como método de enseñanza, fundamentalmente, la exposición de conocimientos. Entre las prácticas docentes más efectivas destacó una buena planificación con unos objetivos implícitos claros, una atmósfera formal pero relajada que favorecía la comunicación con el alumnado y una muy buena capacidad para detectar los puntos clave de los temas tratados y usarlos en beneficio del conjunto de la clase. Se observó también que hacían un buen uso de los recursos tanto materiales como lingüísticos que poseían y que había una gran conexión entre el lenguaje y el contenido.

Los profesores se mostraban especialmente preocupados en cuanto al uso de la lengua por parte del alumnado, les ofrecían corrección cuando no lograban expresar de forma clara el contenido del mensaje, aunque cuidaban mucho los comentarios realizados para, en ningún caso, inhibirles. No obstante, el informe pone de manifiesto que en la mitad de las clases se hubieran podido mejorar aspectos como la progresión de contenidos o la explicación de la programación para las clases siguientes y, mejorar el input auditivo al que los alumnos estaban expuestos, ya que la mayor parte del tiempo éstos solo escuchaban la voz de su profesor.

Se realizó un análisis específico del uso de la lengua inglesa en el aula por el profesorado y resultó que la mayoría de los docentes hablaba casi exclusivamente en inglés y esperaba que los alumnos respondieran del mismo modo. Si bien, en ocasiones determinadas intentaban facilitar el aprendizaje haciendo un uso prudente de la lengua materna. Por otro lado, según el equipo investigador, el profesorado hablaba inglés correctamente, aunque se registraron algunos errores, principalmente, léxicos y morfológicos y/o de pronunciación y entonación.

Por último, se evaluó el uso de las TIC en los centros, que pareció ser limitado, aunque había evidencias de que en los últimos años se había dado un incremento en la utilización de Internet en el aula.

La tabla 4.74 muestra las estrategias de buenas prácticas centradas, por un lado, en el lenguaje y, por otro, en la forma, funciones y discurso lingüístico recogidas por los investigadores.

Tabla 4.74. Estrategias de buenas prácticas centradas en el lenguaje y en la forma, funciones y discurso lingüístico en las clases de 5º y 6º EP

Estrategias de buenas prácticas <u>lenguaje usado</u> para la práctica lectiva general	Estrategias de buenas prácticas centradas específicamente pero no exclusivamente en la <u>forma</u> , <u>funciones</u> y <u>discurso lingüísticos</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Implica a todos los alumnos de la clase. - Revisa el trabajo de los alumnos. - Está dispuesto a colaborar con sus compañeros. - Es firme, pero agradable. - Usa apoyos visuales. - Explica con claridad lo que deben hacer los alumnos. - Revisa el trabajo de los alumnos con la clase en su conjunto. - Da indicaciones claras de cómo usar las nuevas tecnologías en clase. - Emanan "presencia". - Mantiene la concentración de los alumnos. - Evita dar los contenidos "masticados". - Presenta las tareas de forma clara y atractiva. - Registra los errores cometidos para comentarlos más tarde. - Elige sitios web apropiados y comprensibles. - Ayuda a los alumnos a encontrar soluciones por sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a los alumnos a fijarse en las formas lingüísticas, además de en la función y el significado del discurso. - Presta atención a la precisión en el lenguaje, especialmente si su falta dificulta la comprensión. - Comete errores deliberados para que los alumnos los detecten y corrijan. - Ayuda a los alumnos a detectar los términos clave. - Ayuda a los alumnos a desarrollar definiciones claras. - Ayuda a describir las propiedades de los objetos. - Ayuda a efectuar contrastes de ideas. - Ayuda a desarrollar clasificaciones sólidas. - Ayuda a desarrollar su uso de la voz pasiva, esencial para el lenguaje científico. - Anima a los alumnos a ampliar sus locuciones usando vocabulario adicional. - Desarrolla códigos de color para los distintos tipos de palabras - Permite un uso prudente del español en clase.

Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p.46.

3. Desempeño de los alumnos de 1º y 2º ESO en el aula

El desempeño de los alumnos de 1º y 2º de ESO muestra una evolución con respecto al de los cursos precedentes, cuentan con mayor precisión el discurso, mayor seguridad y un manejo de un vocabulario más amplio.

En cuanto al uso de la competencia oral, en las notas de los investigadores se recogió lo siguiente:

Todos los alumnos mostraban interés e intervenían de una forma u otra. Parecían comprender sin dificultad, hablaban con claridad y buena pronunciación, y escuchaban a sus compañeros. Los alumnos más aventajados mostraron que eran capaces de basarse en los conocimientos adquiridos para pronunciar de un tirón series de hasta diez frases bien construidas en inglés, sin ayudas, y sin apenas vacilar. (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p.49).

En general, los alumnos hablaban con precisión y fluidez y en la mayor parte de los casos no mostraban un acento español muy acusado. Los errores de pronunciación respondían principalmente a la influencia del español y a pronunciaciones poco adecuadas, especialmente en las terminaciones verbales, lo que no llevaba a diferenciar bien, por ejemplo, el tiempo presente del pasado. Asimismo,

en la lectura se detectó mayor dificultad a la hora de pronunciar, lo que comprometía su comprensión y provocaba que ésta no fuera siempre clara.

Algunos de los errores detectados estaban relacionados con la colocación de los auxiliares en las frases interrogativas, la omisión del pronombre sujeto, el uso inadecuado del artículo determinado, así como de algunos tiempos verbales, principalmente en pasado o condicional. Varios de estos errores se daban más frecuentemente durante 1º de ESO. Además, gran parte de los alumnos, los corregían sobre la marcha, lo que suponía que los habían detectado y que formaba parte de su proceso de aprendizaje.

4. Buenas prácticas en las clases de 1º y 2º de ESO

Los docentes demostraron tener muchas y muy buenas estrategias. Se observó que en estos cursos se ponía un mayor énfasis en el uso del inglés para tareas que reflejaban mayor madurez cognitiva.

Se detectó también que la mayor parte del profesorado impartía sus clases en un inglés correcto y con fluidez, aunque con un ligero acento castellano. No obstante, en algunas ocasiones cometieron errores, principalmente de pronunciación, pero que en ningún caso resultaron ser un obstáculo para la comunicación efectiva. Además, se manifestó en el profesorado de todas las asignaturas cierta preocupación por fomentar la corrección lingüística y, en muchos casos, una gran seguridad que les permitió desarrollar estos aspectos.

A continuación, en la tabla 4.75 se ofrece una visión de las principales estrategias detectadas.

Tabla 4.75. Estrategias de buenas prácticas centradas en el lenguaje y en la forma, funciones y discurso lingüístico en las clases de 1º y 2º E.S.O

Estrategias de buenas prácticas <u>lenguaje usado</u> para la práctica lectiva general	Estrategias de buenas prácticas centradas específicamente pero no exclusivamente en la <u>forma</u> , <u>funciones</u> y <u>discurso lingüísticos</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Crea una atmósfera relajada, centrada y respetuosa. - Adapta materiales para responder a las necesidades de los alumnos. - Pide a los alumnos que hagan preguntas relevantes sobre las presentaciones de sus compañeros. - Supervisa con tacto el progreso de sus alumnos. - Aleja a los alumnos de lo anecdótico y los encamina hacia los principios subyacentes. - Promueve que los alumnos recurran a sus conocimientos latentes. - Anima a los alumnos a razonar por sí solos - Favorece que las actividades de los alumnos sean evaluadas por sus compañeros. - Comprueba constantemente que los alumnos comprenden. - Sus preguntas encauzan los razonamientos de los alumnos sin dejar de suponer un reto. - Utiliza una plantilla para tomar notas durante las clases que le permitan supervisar el desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resalta las cuestiones ortográficas que afectan al significado. - Ayuda a los alumnos a expresar tipos específicos de relación. - Establece estándares elevados de pronunciación y ortografía. - Ayuda a desarrollar la capacidad de redacción guiando a los alumnos. - Hace hincapié en que los alumnos planteen correctamente los datos. - Anima a los alumnos a usar el lenguaje con precisión. - Pide a los alumnos que realicen periódicamente presentaciones ante sus compañeros. - Proporciona explicaciones claras. - Ayuda a los alumnos a determinar las consecuencias de los procesos estudiados.

Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p.62.

5. Infantil y primer ciclo de Primaria

Las actividades planteadas durante estos dos ciclos de aprendizaje eran principalmente visuales, auditivas y estaban unidas al movimiento: canciones, ejercicios de gesticulación... Sin embargo, variaban considerablemente a lo largo de estos años, ya que el alumnado experimentaba un gran avance en su nivel de conocimiento y manejo de la lengua inglesa.

La enseñanza durante estos cursos se basa en el desarrollo de las destrezas orales. No obstante, los alumnos son capaces de reconocer y establecer una correspondencia con las palabras escritas y, en los cursos superiores, pueden, incluso, expresarse sencillamente de forma escrita.

En los primeros cursos se observó una gran diferencia de nivel entre los alumnos y llamó poderosamente la atención de los investigadores la buenísima pronunciación del alumnado, así como su capacidad retentiva de algunos aspectos de vocabulario como las formas y colores. Generalmente, se expresaban mediante frases aprendidas de memoria o palabras aisladas. En cuanto al razonamiento verbal, se constató una gran evolución a medida que los alumnos crecían.

En lo referente al profesorado, los investigadores destacaron su capacidad organizativa a través de distintas rutinas, así como su alto nivel de inglés, además de la habilidad para conseguir un gran equilibrio entre el fomento de los contenidos y la precisión del lenguaje.

La conclusión general del estudio fue la siguiente:

Este estudio demuestra los beneficios de comenzar la educación bilingüe a una edad temprana, siempre y cuando los métodos docentes sean –como en los casos observados– los adecuados. Durante estos años, los alumnos desarrollan sus conocimientos, su capacidad de comprensión y razonamiento, sus actitudes, sus rutinas aprendidas y sus habilidades; esto explica, al menos en parte, el excelente rendimiento que muestran en los años posteriores. (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p.70).

6. Inglés oral de los alumnos de 6º de Primaria

La investigación en esta ocasión se basó en las entrevistas personales que realizó el equipo de investigación a los alumnos de 6º de Educación Primaria. Participaron total de 72 alumnos repartidos en 24 grupos de tres, de tal forma que se pudiera obtener una visión de su competencia no solo en el habla formal, sino, también, en el habla espontánea. Además, se aprovechó para obtener la opinión del alumnado sobre su experiencia en el PEB. Los grupos fueron formados por los profesores en función del rendimiento (uno con un nivel alto, otro con un nivel medio y otro con un nivel bajo) y procurando un equilibrio entre el número de alumnos y alumnas. Cada entrevista duraba unos 30 minutos y en ella se realizaban cuatro tareas distintas: la primera consistía en hablar sobre su experiencia en el PEB; en la segunda, se les pidió que hablaran sobre un libro o una historia que les hubiera gustado; en la tercera, se les incitaba a hablar sobre un hecho científico que consideraran interesante; y por último, mantenían una conversación con el entrevistador sobre sus intereses y experiencias.

Para analizar el discurso de los alumnos se establecieron dos parámetros: capacidad de interactuar y calidad del inglés hablado. Para valorar la interacción se utilizó una escala que indicaba si interactuaba con dificultad, solía interactuar o interactuaba fácilmente; y para evaluar la calidad, se analizaron la precisión y la variedad de vocabulario y estructuras gramaticales.

Los resultados obtenidos mostraban que, en general, el alumnado no parecía tener dificultades para comprender a su interlocutor, sino que, más bien, tenía un nivel de comprensión alto y además mostraba seguridad en sí mismo. Sin embargo, a la hora de expresarse se daban mayores limitaciones. El rendimiento resultó ser del signo esperado según la división que había realizado el profesorado. Los alumnos de rendimiento alto mostraron un lenguaje generalmente “fluido, diverso, preciso, coherente y apropiado” (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p.78) y los alumnos de menor nivel mostraron, asimismo, una buena capacidad de comunicación, aunque con mayores dificultades. Los

errores cometidos fueron, con mayor frecuencia, la omisión de sujeto, conjugaciones erróneas, fallos en expresiones corrientes, confusiones de pronombres y mala construcción de algunos plurales.

A continuación se presenta la descripción general del rendimiento del alumnado que se hace en el informe por niveles:

Alumnos de rendimiento alto: mostraban una buena comprensión de los conceptos. Podían transmitir de manera coherente información y (algunas) ideas, recurriendo sin dificultad al lenguaje adecuado para describirlas y explicarlas; los más avanzados incluso podían plantear y justificar sus opiniones en un debate. Los alumnos mostraban seguridad en sí mismos y respondían de inmediato, interrumpiéndose solo cuando tenían motivo para hacerlo, y a menudo tomaban la iniciativa. Reaccionaban correcta y fácilmente ante una amplia variedad de preguntas, apenas se quedaban atascados por falta de palabras, y disponían de un buen abanico de estrategias en las que apoyarse si era necesario.

Alumnos de rendimiento medio: mostraban una buena comprensión de los conceptos y podían transmitir información básica usando un lenguaje adecuado. En general, mostraban bastante seguridad en sí mismos, respondían sin muchas vacilaciones y en ocasiones tomaban la iniciativa. Era raro que necesitaran aclaraciones sobre alguna pregunta. Cuando no recordaban alguna palabra común, solían encontrar alguna forma de solucionarlo (por ejemplo, preguntándosela en inglés al entrevistador o a sus compañeros)”.

Alumnos de rendimiento bajo: mostraban una comprensión limitada de los conceptos, pero eran capaces de transmitir algunas informaciones. Sin embargo, casi todos respondían con vacilaciones, se interrumpían frecuentemente y la mayoría mostraba poca (o ninguna) iniciativa. A menudo necesitaban que se les repitieran o aclararan las preguntas, y tenían tendencia a hablar en español con sus compañeros como primer recurso cuando les hacía falta ayuda para contestar en inglés (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, pp.76-77).

7. Inglés escrito de los alumnos de 6º de Primaria

El objetivo de este estudio era analizar y describir el nivel de inglés escrito de los alumnos de 6º EP. Para ello, se tomaron un total de 35 producciones, escritas en condiciones controladas, de los alumnos de 6º EP de 11 centros, entre las que había, al menos, una muestra de nivel alto, medio y bajo por centro.

La evaluación del equipo investigador se basó en los criterios de legibilidad, que incluía la ortografía y puntuación; amplitud de registro, precisión y adecuación al propósito.

Según los resultados, los alumnos con un nivel alto mostraban una excelente competencia en escritura con una amplia gama de recursos y un lenguaje preciso que les permitía crear historias diversas. En los ejemplos de nivel medio se detectó una competencia aceptable, pero la precisión y la variedad usada no eran especialmente altas. Por último, las narraciones de nivel bajo contenían algunos fragmentos de precisión razonable y escritos con un vocabulario adecuado. No obstante, se detectaban numerosos errores de ortografía, sintácticos, morfológicos y gramaticales que dificultaban su comprensión.

8. Español escrito. Alumnos del PEB comparados con alumnos ajenos al PEB

Comprobar el rendimiento en español escrito de los alumnos de 2º ESO de clases integradas en el PEB y el de aquellas no integradas en el programa era el fin que se pretendía alcanzar en esta investigación. La idea de realizar este estudio surgió ante las muestras de preocupación de algunos padres, docentes y directores sobre posibles efectos negativos del PEB en la competencia de los alumnos en su propia lengua materna.

Se realizó a partir de las producciones de los alumnos de 2º de ESO de 4 de los IES asociados al PEB. En cada uno de estos centros participaron una clase integrada en el PEB y otra ajena al programa. La prueba consistía en realizar una redacción sobre una película, un libro o una obra de teatro a la que hubieran asistido, resumiendo su contenido y expresando de forma fundamentada su opinión. Para ello, contaron con 40 minutos.

Para valorar los trabajos, los investigadores, ayudados por diferentes expertos, establecieron una escala de valoración en la que se medían los siguientes aspectos: la precisión gramatical, la corrección ortográfica, la puntuación adecuada, la escritura legible, estructura coherente, el uso de conectores, la variedad léxica y lingüística y la capacidad para ceñirse a las indicaciones recibidas.

Los resultados mostraron que los alumnos pertenecientes al programa obtuvieron resultados superiores a los alumnos ajenos a éste. No obstante, este resultado solo se repitió para tres de los IES evaluados, mientras en el cuarto centro los resultados de ambos grupos fueron más o menos equiparables. Además, tal y como los investigadores manifiestan en el informe final, es importante señalar que las clases del PEB tenían alumnos con un nivel de rendimiento más homogéneo y, en general, alto.

A continuación la tabla 4.76 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 4.76. Niveles y frecuencia de los resultados obtenidos en la expresión escrita en lengua castellana por los alumnos de 2º ESO pertenecientes al PEB y por los alumnos de este nivel ajenos al PEB

	Inadecuado	Adecuado	Bueno	Excelente	Total
PEB	19 (25,3%)	20 (26,6%)	26 (34,6%)	10 (13,3%)	75
no-PEB	37 (44,6%)	25 (30,1%)	17 (20,5%)	4 (4,8%)	83

Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p. 84.

9. Desempeño en un examen internacional

A través de este trabajo se evaluó el rendimiento de los alumnos de 4º ESO en las pruebas realizadas por la Universidad de Cambridge para obtención del IGCSE durante el año 2009. Estas pruebas reflejan un currículo internacional y garantizan la cualificación académica internacionalmente. La prueba está diseñada de tal forma que se pueda adecuar a las características del centro, ya que existen diferentes rutas compuestas por distintas asignaturas y distintas escalas de medición. Para el caso español, la máxima calificación es A* y la mínima G.

Durante el curso 2009, año que se tomó como referencia, se inscribieron 1.447 alumnos pertenecientes a 36 centros, de los cuales el 98% aprobó con notas de la A* a la G. La mayoría de los centros presentó candidatos a los exámenes de Inglés, Español y Geografía, aunque también hubo varios que se presentaron a Biología e Historia, Ciencias Combinadas, Matemáticas y Francés. Se detectó que el número de asignaturas al que se presentaban los alumnos iba en aumento de año en año, lo que se interpretó como una muestra de la creciente confianza que la comunidad educativa iba desarrollando hacia el programa. La tabla 4.77 muestra los resultados obtenidos por los alumnos del PEB en los IGCS de Cambridge 2009.

Tabla 4.77. Resultados obtenidos por los alumnos de 4º ESO del PEB en los IGCS de Cambridge (curso 2008/09)

	A*	A	B	C	D	E	F	G	U	Total
Español 1	52	107	130	85	27	1	0	0	1	403
Inglés 1	5	10	48	70	129	82	20	3	13	380
Inglés 2	2	5	31	94	91	42	9	1	21	296
Geografía	1	9	31	67	84	58	13	1	0	264
Biología	1	11	5	20	6	3	5	1	0	52
Historia	0	0	3	5	8	2	7	2	0	27
Matemáticas	0	0	1	5	7	0	2	0	0	15
Ciencias	0	0	0	3	2	4	0	0	0	9
Francés 1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Candidatos	61	142	250	349	354	192	56	8	35	
Acumulado%	4	14	31	55	80	93	97	98	100	1.447

Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p. 90.

Los resultados obtenidos en Lengua Inglesa fueron muy positivos en ambas opciones, la de aquellos que la escogieron como primera lengua y la de quienes la eligieron como segunda lengua. En el primer caso el 35% de los alumnos obtuvo una calificación de la A* a la C y en el segundo el total ascendió a 45%. El estándar de la expresión escrita resultó ser en general de satisfactorio a bueno. El 99% del alumnado pasó satisfactoriamente las pruebas de español para nativos y hubo un amplio número que obtuvo la calificación A*. En Geografía aprobaron todos los alumnos y un 40% obtuvo calificaciones altas. Al igual ocurrió en Biología, aunque el porcentaje de alumnos con calificaciones altas ascendió a un 71% y en historia, donde el porcentaje de alumnos con calificaciones de A* a C descendió a un 30%.

Los resultados, en palabras de los investigadores, “demostraron que los alumnos del PEB podían enfrentarse con éxito a asignaturas impartidas en inglés con contenidos de alto nivel cognitivo” (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p.93).

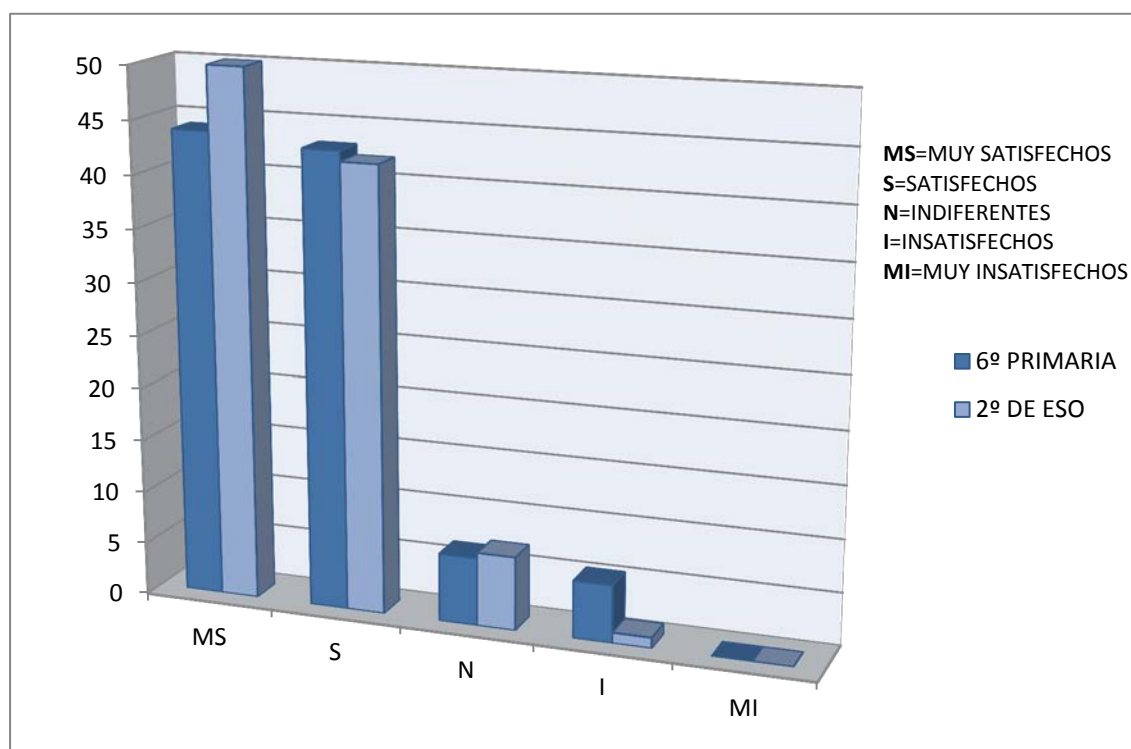
10. Percepciones de los alumnos de 6º de Primaria y 2º de ESO

Analizar las percepciones que poseen los alumnos de 6º de Primaria y de 2º de ESO sobre distintos temas relacionados con el PEB era el fin que perseguía este nuevo estudio. Un total de 217 alumnos de 6º de Primaria (98 chicas y 119 chicos) de cuatro CEIP distintos y 165 alumnos de 2º de ESO (83 chicas y 82 chicos) de otros cuatro IES constituyeron la muestra. Los datos se extrajeron, principalmente, de un cuestionario que se le pasó al alumnado de 6º de Primaria y de 2º de ESO y a los que se añadieron algunos de los datos que se obtuvieron durante las entrevistas al alumnado de 6º de Primaria a la hora de evaluar su competencia oral en inglés para el estudio 6.

La investigación evidencia que la gran mayoría del alumnado se encontraba satisfecho o muy satisfecho con su experiencia en el PEB. Además, muchos describían su experiencia como interesante o muy interesante. La casi totalidad de éstos percibió, asimismo, que su participación le resultará útil o muy útil en un futuro. Una mayor división de opiniones se encontró a la hora de evaluar la seguridad en sí mismos que sentían cuando estudiaban otras asignaturas en lengua inglesa, aunque gran parte de los estudiantes se sentían cómodos, también una gran parte opinaba que el PEB les había ayudado a ganar confianza en sí mismos, a mejorar la comprensión de las asignaturas y el concepto que tenían sobre España y Europa. La práctica totalidad de los alumnos manifestaban estar muy satisfechos de su competencia como hablantes de español. Por último, una gran mayoría afirmaba que la participación en el PEB les hacía sentirse capacitados para proseguir sus estudios en un país extranjero. Este porcentaje aumentó en 2º de ESO.

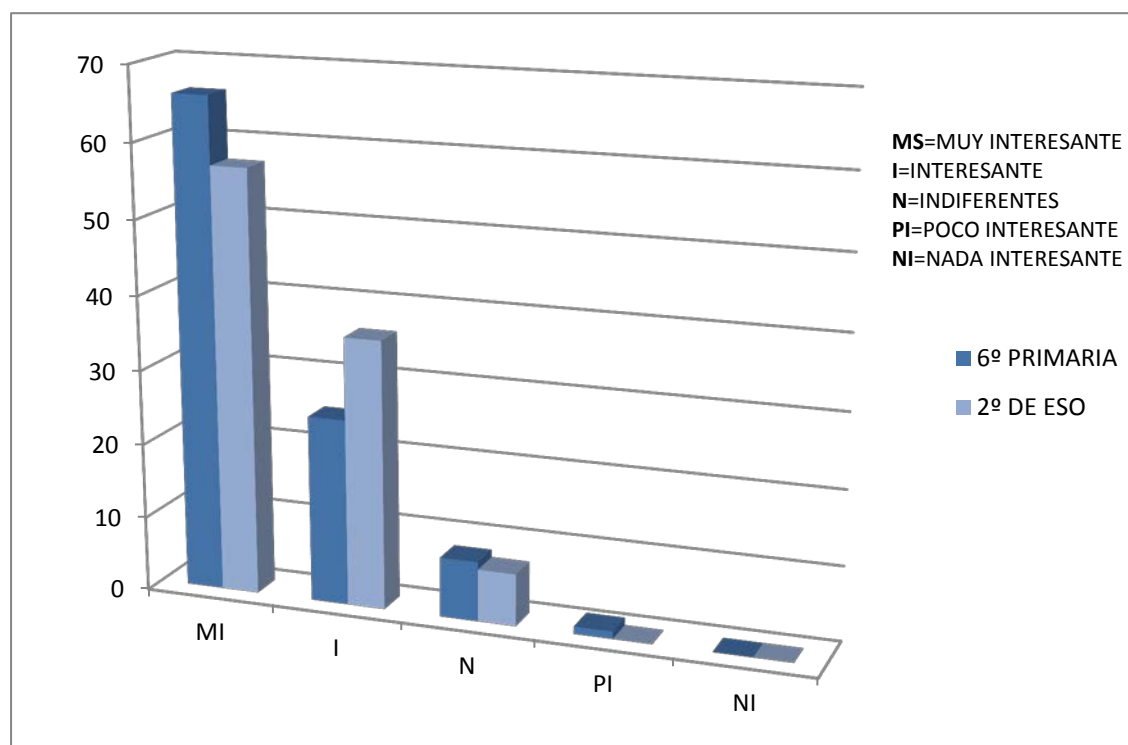
A continuación se presentan los gráficos que muestran la frecuencia de alumnos en ambos cursos para las variables más relevantes (figuras 4.26 - 4.30).

Figura 4.26. Satisfacción con la experiencia PEB del alumnado de 6º EP y 2º ESO



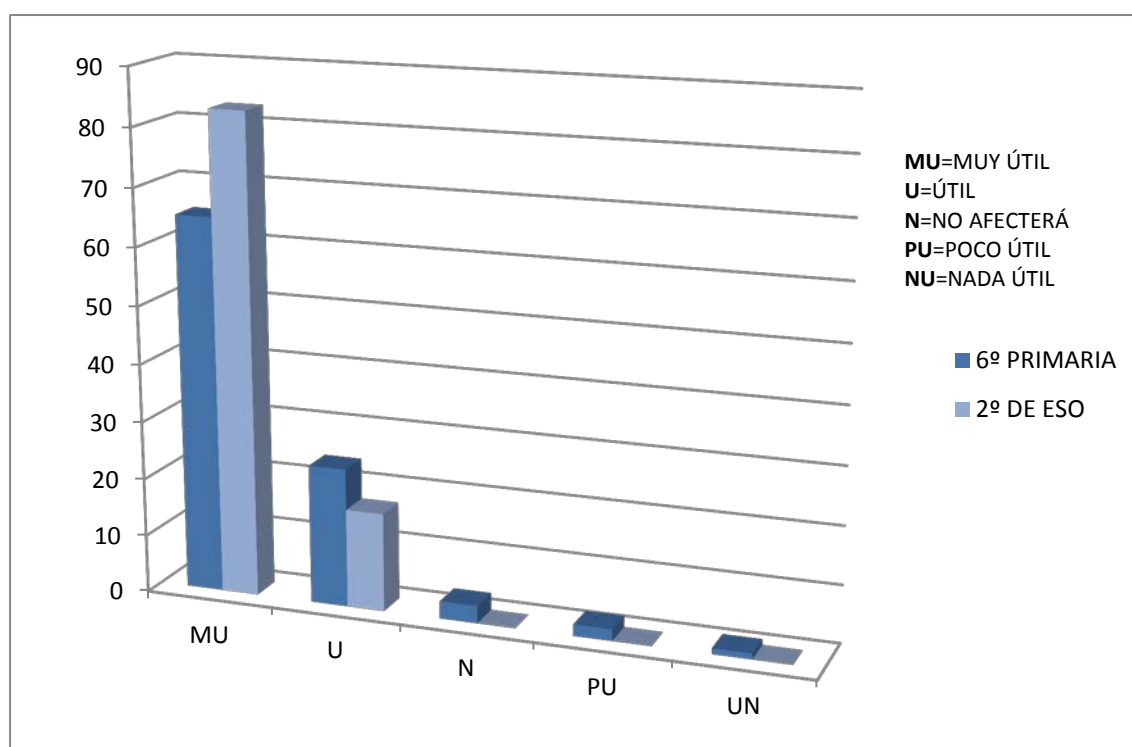
Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, p. 98.

Figura 4.27. Grado de interés de la experiencia PEB para el alumnado de 6º EP y 2º ESO



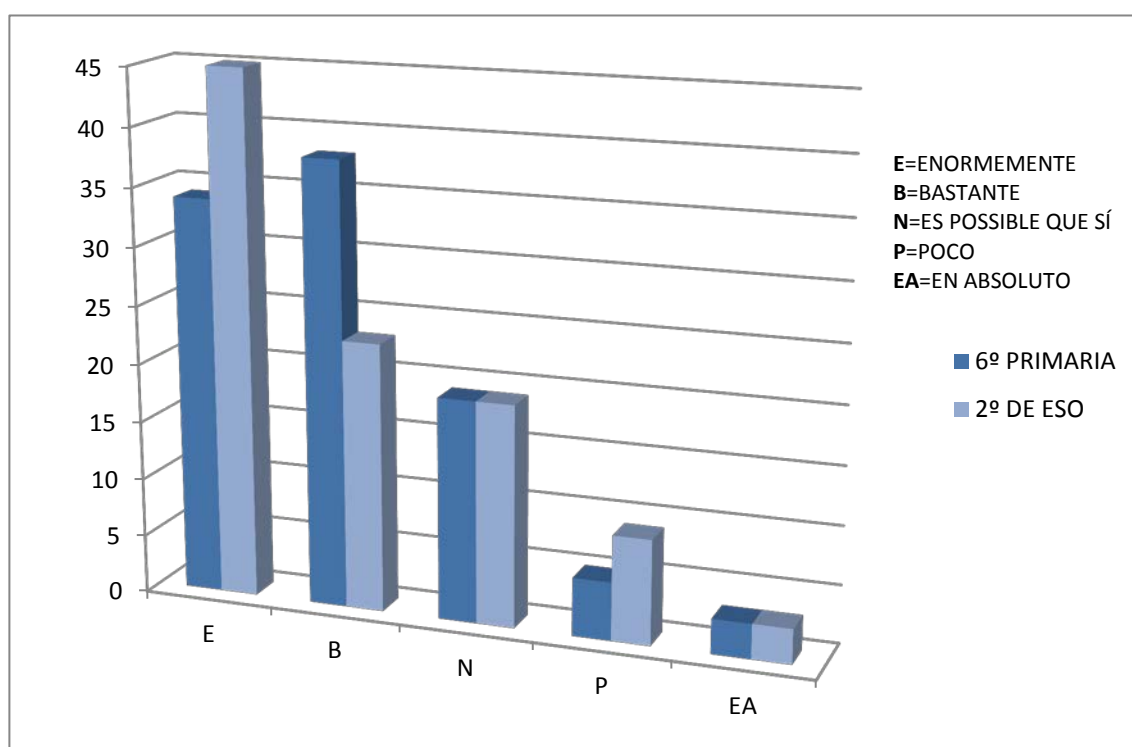
Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p. 99.

Figura 4.28. Utilidad de la experiencia PEB para el alumnado de 6º EP y 2º ESO



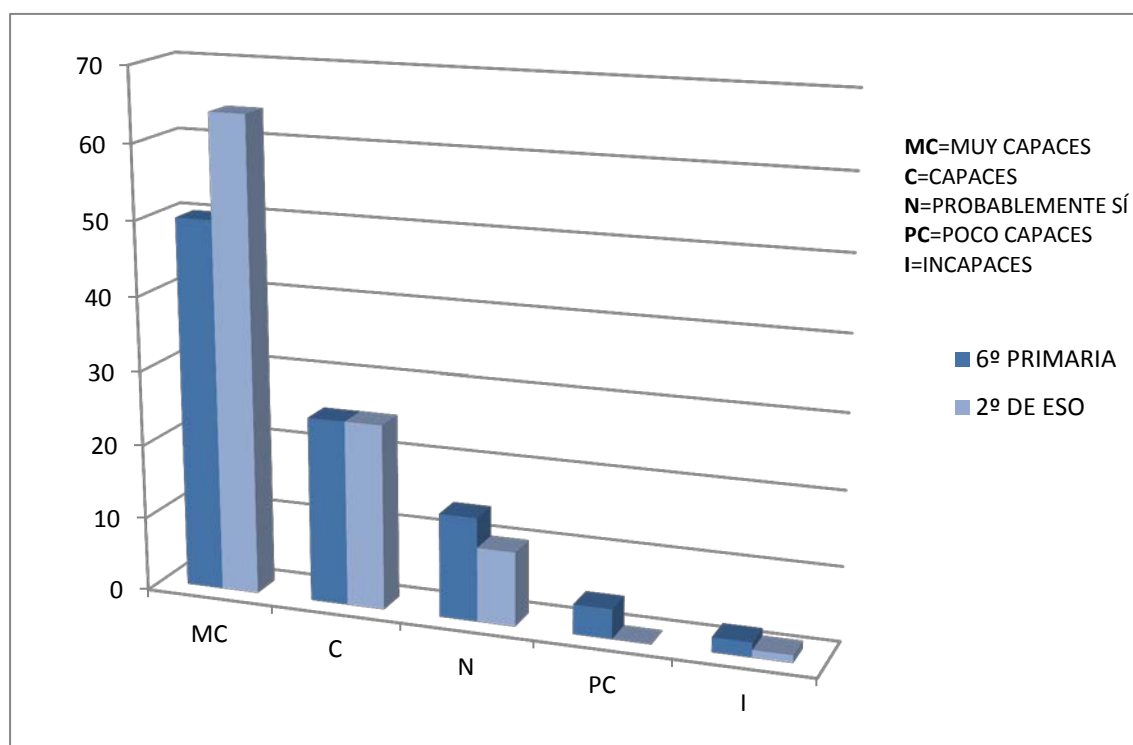
Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p. 99.

Figura 4.29. Contribución del PEB a la comprensión de las asignaturas para el alumnado de 6º EP y 2º ESO



Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p. 101.

Figura 4.30. Capacidad percibida por el alumnado de 6º EP y 2º ESO para proseguir los estudios en un país extranjero



Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p. 103.

Los alumnos de ambos grupos tenían una opinión positiva sobre su competencia de inglés, aunque señalaron la expresión oral como la competencia que consideraban tener menos desarrollada. Por otro lado, el alumnado de 2º ESO mantuvo una opinión más positiva hacia su capacidad de comprensión oral y escrita. En términos generales, se sentían más seguros de sus habilidades comprensivas que de las receptivas.

También se les pidió que calificaran su competencia en lengua inglesa (tabla 4.78).

Tabla 4.78. Calificación de la propia competencia como hablantes de inglés de los alumnos de 6º EP y 2º ESO

	Muy positiva y positiva		Poco positivo y nada positivo	
	6º EP	2º ESO	6º EP	2º ESO
Entiendo a la gente cuando habla inglés con fluidez	65,9%	73,3%	10,6%	2,4%
Hablo inglés	55,1%	52,7%	24,6%	11,5%
Leo materiales en inglés: libros de texto, textos literarios, artículos...	65,4%	82,3%	12,9%	2,4%
Escribo en inglés: cartas, trabajos, cuentos...	67,1%	69,7%	12,5%	4,9%

Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, p. 103.

Las principales preocupaciones que mostraron los alumnos de 2º de ESO se centraban en la dificultad que les suponía el manejo de términos en inglés en las distintas asignaturas, mientras que los alumnos de 6º de Primaria mostraban mayor desasosiego ante su escasa competencia en habilidades lingüísticas específicas en inglés. El equipo investigador resumió lo detectado en las opiniones del alumnado del siguiente modo:

Papel crucial del inglés en las expectativas que tienen los alumnos de su futuro tras acabar los estudios. Consciencia de que están aprendiendo una lengua importante, que les ayudará a comunicarse con personas de todo el mundo. Sentimiento de logro como resultado de la mejora de sus capacidades lingüísticas propiciada por el PEB. Gran interés por la lengua que estudian, así como por su cultura y hablantes. (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, pp.104-105).

Finalmente, se evaluaron algunos de los factores contextuales que podían incidir en el desarrollo de la lengua inglesa, como el uso que el alumnado hacía del ordenador para aprender inglés. En ambos cursos este uso resultó escaso, tanto en el aula como en casa. No obstante, en esta última circunstancia pareció ser ligeramente superior. Se consideraron también las oportunidades de exposición a la lengua inglesa, bien por contacto con hablantes nativos en su propio país como por visitas a otros países anglófonos, que fueron muy bajas. El porcentaje de alumnos que habían viajado a un país anglófono en los tres últimos años era muy escaso (en torno al 3%).

11. Percepciones de los padres de alumnos del PEB

Se pretendía en esta ocasión explorar la percepción que tenían los padres sobre la experiencia educativa de sus hijos en el PEB, así como su visión sobre algunos aspectos clave del programa.

La muestra la constituyeron 94 familias de alumnos de 6º de Primaria de 4 centros diferentes y 102 familias de alumnos de 2º de ESO de los IES asociados a estos 4 CEIP. Casi todos los progenitores eran de nacionalidad española. En cuanto a las oportunidades de exposición a la lengua inglesa, cerca de una cuarta parte de los alumnos de Educación Secundaria y solamente un 10% de los de Primaria había visitado un país anglófono y un tercio de los padres, en ambos casos, afirmaba hablar inglés en casa ocasionalmente.

Las diferencias en las opiniones de las familias de alumnos de 6º EP y de 2º de ESO no fueron sustanciales. En términos generales, las familias mostraron una opinión favorable o muy favorable. Solamente 4 de los padres de los alumnos de Educación Primaria y 7 de los de Secundaria tuvieron una opinión desfavorable. No obstante, a pesar de estas opiniones, algunos padres manifestaron cierta preocupación en torno al desarrollo a aspectos como la gramática o la escritura. Además, el 86,2% de las familias de los alumnos de Primaria y el 92,2% de Secundaria creía que el PEB había contribuido a mejorar el nivel de inglés de sus hijos.

Por otro lado, cerca de tres quintas partes de las familias de ambos cursos afirmaron que estudiar en inglés había contribuido al progreso de sus hijos en las materias estudiadas en dicha lengua, frente una proporción ligeramente superior a la mitad que afirmaba que los mismo sucedía cuando se trataba de clases en castellano. Asimismo, uno de los aspectos comentados que generaba mayor preocupación entre los padres fue el impacto que podría generar el PEB en la ralentización o no adquisición de ciertos conceptos como los de Ciencias o cualquier otra asignatura no lingüística y, además, añadían como desventaja, el hecho de no poder ayudar a sus hijos a realizar las tareas escolares en casa por no conocer el idioma.

En cuanto a la percepción del desarrollo intercultural de sus hijos, el 63,8% de los padres de Primaria y 74,4% de Secundaria opinaba que el PEB había ayudado a que sus hijos conocieran mejor otra cultura, aunque solo el 43,6% de Primaria y el 66,7% de Secundaria consideraba que el PEB había contribuido a que establecieran contacto con otros países.

Se preguntó, también, a las familias sobre la contribución del PEB al desarrollo personal de los alumnos y a sus perspectivas profesionales en el futuro, lo cual suscitó una respuesta positiva en tres quintas partes de los padres de Primaria y en cuatro quintas partes en Secundaria.

Las mayores objeciones que mostraron las familias se referían principalmente a los cambios en la plantilla docente, al escaso número de hablantes nativos en el aula y a la necesidad de realizar un mayor número de actividades que supusieran un intercambio cultural.

12. Percepciones de los profesores de Primaria

A través de este estudio se pretendía conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el PEB e identificar aquellos factores que podían tener una repercusión en el programa. La investigación se llevó a cabo a través de la aplicación de un cuestionario distribuido en 24 centros de la muestra de Educación Primaria. Participaron un total de 102 docentes de las dos etapas y de las distintas áreas; además, la muestra incluía a 31 asesores lingüísticos. La mayoría de estos docentes eran de nacionalidad española, excepto 20 que provenían de países anglófonos.

La inmensa mayoría del profesorado pensaba que el PEB era muy beneficioso o beneficioso para los alumnos. El principal beneficio que señalaron fue la notable mejoría de la competencia lingüística en inglés, hecho que también parecía reflejarse en una mayor consciencia y conocimientos lingüísticos en general. Además, como segunda ventaja apuntaron al beneficio para el desarrollo cognitivo del alumnado. En tercer lugar, situaron los beneficios para el desarrollo social y cultural de los alumnos y, en cuarta posición, la alta motivación del alumnado.

No obstante, se detectaron también algunas preocupaciones, entre las que destacaba la dificultad que suponía para el alumnado con problemas de aprendizaje o con un nivel bajo de rendimiento seguir las clases en inglés.

En cuanto a las percepciones sobre lo que les suponía el PEB a ellos mismos como docentes, más de la mitad señalaron que la principal ventaja que encontraban era la posibilidad de aprender cosas nuevas, tanto a nivel de contenido como en lo referente a metodología. La segunda ventaja señalada era el sentimiento de satisfacción con el trabajo, especialmente con el hecho de sentirse parte de un proyecto exitoso. En tercer lugar, se citaron los beneficios concretos para el profesorado de inglés, como, por ejemplo, la oportunidad de mejorar su nivel en esta lengua. Además, se refirieron, por este orden, a otros beneficios como la satisfacción de percibir claramente los logros de los alumnos, un trabajo cooperativo y de enriquecimiento mayor con los compañeros y el sentimiento de que el PEB proporciona una mayor libertad y flexibilidad en el enfoque metodológico. Respecto a este último punto, afirmaron que trabajar en el PEB resultaba, al mismo tiempo, agotador por la cuidadosa planificación que requería.

Respecto a la percepción de los docentes de Primaria sobre lo que el PEB suponía para los centros, éstos señalaron, en primer lugar, que el programa atraía muchos alumnos. Además, daba prestigio al centro, lo cual también marcaba una diferencia respecto a otros centros. Por último, se refirieron a la popularidad del programa entre las familias y los alumnos, que impulsaba a estrechar la colaboración con el centro.

Sin embargo, también se recogieron algunos comentarios sobre los perjuicios del PEB, la mayoría relacionados con una carga desigual del trabajo entre los docentes y con aspectos metodológicos como, por ejemplo, el hecho de que aún quedaban algunos docentes que pensaban que los conceptos debían enseñarse primero en español.

Otro de los apartados de este estudio indagaba sobre la percepción de los docentes respecto a las medidas adoptadas por el Ministerio y el British Council para poner en marcha el programa. La medida más mencionada por los docentes fueron las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado*, que decían consultar con frecuencia. En segundo lugar, hicieron referencia a los cursos y jornadas de formación continua, seguidos de los recursos y materiales del proyecto, entre los que citaba a menudo la revista específica del PEB *Hand in Hand*. Por último, se mencionaba la página Web del programa como un instrumento muy valioso.

Se aportaron, también, comentarios sobre los factores de alcance regional o local, entre ellos el más mencionado fue la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, principalmente por las posibilidades que ofrecía de formación al profesorado. En segundo lugar, se mencionó el entusiasmo de las familias hacia el programa y en tercer lugar, se citó la dificultad de desarrollar el programa en

los entornos familiares desfavorecidos, puesto que esta característica solía afectar al desempeño del alumnado.

El profesorado hacía un uso intermitente de los recursos tecnológicos, recurrían, principalmente, a ellos para apoyar sus explicaciones en Ciencias. El recurso más utilizado era Internet, seguido por el programa *Power Point*, la televisión/vídeo/DVD y, por último, las pizarras digitales.

Para finalizar, los docentes expresaron sus necesidades. La más comentada fue la necesidad de tener una mayor oportunidad para intercambiar ideas y experiencias con profesores de otros centros. El apoyo a la labor docente en aspectos de planificación y metodología bilingüe es uno de los puntos en los que al profesorado le gustaría recibir más atención, así como en todo lo que concierne a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Finalmente, un porcentaje escaso señaló la importancia de recibir mayor asesoramiento en la enseñanza de Ciencias.

13. Percepciones de los profesores de Secundaria

En este caso, se continuó el estudio anterior, compartiendo objetivos, aunque centrados, esta vez, en la etapa de Educación Secundaria. La prueba consistió, también, en un cuestionario a rellenar por los docentes. Un total de 65 profesores de 23 centros de Secundaria de la muestra participaron en la investigación. La mayoría del profesorado era de nacionalidad española, funcionarios de carrera y con gran experiencia docente y en continua formación.

Los profesores encuestados tenían una percepción muy positiva del PEB, la mayoría pensaba que era altamente beneficioso. Como aspectos más positivos señalaban el desarrollo de un nivel alto de competencia lingüística y de conocimientos. Como punto débil aparecía una cierta preocupación por la precisión lingüística y el desarrollo de vocabulario propio de otras asignaturas. Asimismo, el profesorado calificó de forma muy positiva los beneficios que éste tiene para ellos mismos y argumentaban, principalmente, que se trataba de una oportunidad para mejorar y desarrollar distintas habilidades. No obstante, también reconocieron como desventaja que la enseñanza bilingüe suponía para ellos una mayor presión. Aunque de forma menos unánime, los docentes percibieron el PEB como beneficioso para el centro. Tal y como sucedía en el estudio anterior, la principal ventaja que señalaron fue el prestigio que le concedía al instituto y, con ello, el aumento del número de matrícula. La motivación del alumnado y la implicación de las familias también se reflejaron en este último punto. Como aspectos negativos, se registraron algunos problemas entre el profesorado, ya que algunos profesores lo consideraban elitista, y un apoyo insuficiente por parte de la Administración.

Al igual que sucedió en el estudio anterior, citaron como recursos útiles de alcance nacional: las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado*, cursos y jornadas de formación, la revista *Hand in hand* y la página Web del programa. Algunos encuestados sugerían que era necesario aumentar el contenido relativo a la etapa de Educación Secundaria.

En cuanto a los factores de alcance más reducido, había una falta de acuerdo, una parte del personal encuestado consideraba que el apoyo de la Comunidad Autónoma era positivo y otra declaraba no recibir prácticamente apoyo por parte de ésta. Además, otros problemas aparecieron en este apartado, entre ellos, los factores socioeconómicos, la percepción de amenaza para el profesorado no bilingüe y el aislamiento, puesto que en ocasiones solo hay un centro por Comunidad Autónoma.

Los retos a los que le profesorado del PEB se enfrentaba resultaron también ser diversos. Se obtuvieron distintas respuestas, aunque la mayoría interpretó el término reto como un problema a solventar. Los más comentados fueron la angustia ante la falta de materiales, así como el tiempo que lleva encontrarlos y adaptarlos y la preocupación por la falta de precisión lingüística del alumnado, principalmente, en la expresión escrita.

Las técnicas y enfoques más usados también variaban bastante entre los docentes. Sin embargo, la gran mayoría coincidía en el uso de técnicas de teatro y dramatización y presentaciones esquemáticas y visuales de los contenidos.

Por último, estos docentes manifestaron que les gustaría recibir una formación mayor o asesoramiento sobre técnicas y recursos que funcionaran en otros centros en los que se llevara a cabo el PEB, así como tener un mayor acceso a las tecnologías y un mayor apoyo de hablantes nativos.

14. Percepciones de los directores de CEIP

Un cuestionario al que respondieron 17 directores de los centros de Educación Infantil y Primaria de la muestra fue la base sobre la que se asentó este estudio, cuyos principales objetivos fueron extraer las opiniones de los directores sobre el funcionamiento del PEB en los centros y recoger información contextual sobre el PEB en cada centro.

Todos los directores tenían una visión muy favorable o favorable sobre el PEB en su centro. Reiterando opiniones de profesores, alumnos y padres, destacaban como ventaja principal el apoyo que éste suponía para los alumnos en el desarrollo del dominio de la lengua inglesa. Otra de las ventajas señaladas era el apoyo que ofrecía al centro y al alumnado para ampliar los conocimientos de otras culturas y entablar relaciones sólidas con otros países. También apuntaban, unánimemente, que éste había tenido una influencia positiva en la actitud y motivación de los docentes. Asimismo, el desarrollo de un pensamiento flexible, el apoyo para el futuro pedagógico y profesional del alumnado

y el refuerzo a la autoestima y a la confianza de los alumnos fueron también algunas de las ventajas señaladas, aunque en menor medida.

La mayoría afirmaba que las tecnologías se usaban en las aulas de sus centros, pero diferían en la frecuencia de uso, así como en el uso y en los recursos disponibles. Pocos mencionaron la escasez de recursos, aunque alguno hizo referencia al uso esporádico que algunos docentes hacían de recursos tales como las pizarras digitales.

Se les preguntó sobre la transición entre las etapas educativas de Primaria y Secundaria. La mayoría afirmaron que éste era un proceso delicado, pero que con planificación y coordinación resultaba ser fácil.

La que la inmensa mayoría afirmaba que la incorporación tardía de alumnos al PEB resultaba difícil, y más difícil aún cuanto mayor era el curso al que accedían. Gran parte de los directores afirmaron, además, no haber tenido prácticamente casos de abandono del programa.

En cuanto a la introducción de la lectoescritura en lengua inglesa, la mayoría manifestaron haber comenzado en sus centros con este aprendizaje en las etapas de Educación Infantil.

Una vez más, las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y los cursos de formación resultaron ser los recursos, a nivel nacional, más elogiados. Cuando se les preguntó por otros factores influyentes, las respuestas variaron, pero hubo ciertos aspectos subyacentes comunes como la preocupación por la continuidad o provisión de plantilla docente, así como falta de colaboración e interés de las Administraciones autonómicas.

Este estudio ofrecía, además, un apartado en el que se analizaban las características contextuales concretas de los 17 centros que no se han añadido por no considerarlas relevantes para el objetivo de la presente investigación. No obstante, se aportan los datos obtenidos en cuanto al tiempo dedicado a la enseñanza de o en lengua inglesa, dato que puede ayudar a que el lector se sitúe ante la realidad del PEB. Los centros dedicaban una media de 210 a 239 minutos a la enseñanza de inglés. Las clases de Historia, Geografía y Ciencias ocupaban una media de 180 a 209 minutos del horario semanal y la Educación Artística, a la que se le solía dedicar una media de entre 90 y 120 minutos semanales. No obstante, los tiempos variaban bastante en función de los centros.

15. Percepciones de los directores de los IES

Al igual que en el estudio anterior, extraer las opiniones de los directores sobre el funcionamiento del PEB en los centros de Educación Secundaria y recoger información contextual sobre el PEB en cada centro eran los objetivos planteados. Un total de 12 centros participaron en él.

La mayoría de los directores de los IES percibía el PEB como una experiencia muy favorable o favorable para su centro en todos los cursos. No obstante, hubo una opinión que manifestó lo contrario en sus valoraciones. Una vez más, los directores identificaron como una de las principales ventajas del PEB el apoyo que éste ofrecía al alumnado para el desarrollo de la lengua inglesa. Asimismo, se encontró una mayor unanimidad cuando valoraron el apoyo del PEB para la preparación de estudios superiores y el futuro laboral del alumnado. De igual modo, consideraban que el PEB había ayudado a que tanto alumnos como profesores adquirieran una visión más internacional y, en el caso concreto del profesorado, para que desarrollara nuevos enfoques docentes. Lo que no parecía estar tan claro era su contribución a la mejora de la lengua castellana del alumnado.

Todos afirmaron que en sus centros se usaban las tecnologías en la práctica totalidad de los cursos. Los recursos que más mencionaron fueron Internet y los cañones proyectores, seguidos de las pizarras digitales y los ordenadores. Entre las actividades más mencionadas estaban el uso de éstas para la selección y desarrollo de materiales curriculares, las explicaciones teóricas, las presentaciones de contenidos, almacenamiento de trabajos y actividades de refuerzo.

Los directores de los IES juzgaron como fácil y buena la transición de Primaria a Secundaria, dado que existía una buena coordinación y comunicación entre los centros; incluso, en algún caso, se comentó que los alumnos procedentes de CEIP asociados al PEB se adaptaban con mayor facilidad que el resto y se expuso que esta buena integración era también debida al hecho de que contaban con un buen nivel de inglés y una alta motivación.

Asimismo, manifestaron que los casos de abandono del PEB eran escasos y que cuando ocurrían no podían achacarse a factores específicos del PEB, sino que solía ser debido a la falta de motivación, esfuerzo, organización o hábito de estudio.

Como ocurría anteriormente, los recursos más elogiados volvieron a ser las *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado* y los cursos de formación. Y se recogieron, también, algunos factores negativos como la falta de apoyo de las Administraciones regionales, falta de regularización del PEB, necesidad de ampliación de las zonas y de formación continua para el profesorado y se recalcó la importancia de mantener las figuras de los auxiliares lingüísticos.

Al igual que en el estudio anterior, la última parte de la investigación recogía datos sobre el contexto de cada centro de la muestra. En la presente investigación se presentan solamente aquellos datos que se consideran significativos como el alto número de nuevas solicitudes de matrícula que han recibido todos los centros, que, en algunos casos, supuso del 35-39% de nuevos alumnos en el PEB y, por último, el tiempo medio semanal dedicado a la lengua inglesa que oscilaba entre 240 y 300 minutos; a Historia, Geografía y Ciencias se le dedicaba una media de 150-240 minutos a la semana en los tres primeros cursos. Se mencionaban también otras asignaturas impartidas en inglés, como

Tecnología, Matemáticas, Música, Arte, Ética, Educación Física e Informática, cuyos minutos semanales oscilaban entre 120 y 201.

16. Cuestiones relacionadas con la gestión del PEB

La última investigación se estructuró en dos partes, una primera en la que se analizaron los asuntos de gestión y una segunda en la que, guiados por el criterio de los directores y del equipo investigador, se expusieron algunos ejemplos de buenas prácticas. El estudio se llevó a cabo a partir de la puesta en marcha de los estudios anteriores, especialmente, de los que indagaban en las percepciones del profesorado de Secundaria y de los directores de los CEIP.

Los asuntos relacionados con la gestión de centros de Educación Primaria giraban, principalmente, en torno a la plantilla docente. El reparto de los docentes cualificados a lo largo de las etapas de Infantil y Primaria y de los distintos niveles, la asignación de cursos, la posibilidad de realizar agrupamientos flexibles en función del nivel del alumnado, cómo lograr una mayor competencia en lengua inglesa de aquel profesorado cuyo nivel sea más bajo, optimizar los apoyos y garantizar cierta continuidad en la plantilla fueron los temas mayormente comentados.

En los IES, a pesar de las diferencias en cuanto a gestión y organización, se repitieron las consideraciones sobre la plantilla. Además, los agrupamientos de los alumnos planteaban también problemas como, por ejemplo, determinar si los alumnos PEB deben funcionar como un grupo independiente o deben cursar las áreas de castellano con el resto de alumnos del centro.

En ambos casos se comentó la necesidad de prestar especial atención a los miembros de la plantilla no integrados en el PEB para mantener su voluntad y su motivación, ya que a veces se ven privados de impartir ciertas asignaturas/materias o se pueden encontrar con una sobrecarga lectiva.

Por último, se hizo mención a dos aspectos, por un lado las dificultades que planteaba para el profesorado el hecho de preparar a los alumnos de un mismo grupo para dos pruebas distintas: los exámenes IGCSE y los exámenes de ESO y por otro, la preocupación de las familias ante el hecho de que la etapa de Bachillerato no forme parte del PEB.

A continuación se presentan algunos ejemplos de lo que resultaron ser buenas prácticas, valoradas por el efecto causado en la motivación y desempeño de docentes y alumnos:

- Fomento de la enseñanza en equipo.
- Reuniones semanales para fomentar el apoyo y la coordinación de los docentes que imparten una misma asignatura.
- Participación en proyectos de alcance local o autonómico.

- Desarrollo de la página Web del centro para convertirla en un elemento útil para la comunidad educativa.
- Fomento de vínculos estables con los centros asociados en países anglófonos.
- Adaptación del currículo para los alumnos con mayores dificultades sin perder la esencia de una buena educación bilingüe.
- Fomento del debate, la planificación conjunta y de las visitas recíprocas entre los CEIP y los IES.
- Oferta de un apoyo docente más centrado y especializado.
- Promoción de los vínculos entre las distintas áreas.
- Desarrollo del uso de la evaluación formativa.
- Desarrollo de un enfoque en el que se consulte regularmente y se promueva la participación de los docentes en la toma de decisiones.

Conclusiones sobre el PEB

Tras leer la reseña de este informe y, tal y como se adelantaba en la introducción, se puede afirmar que el PEB ha alcanzado un éxito notable dentro de la comunidad educativa. Pocas dudas cupieron entre los padres, profesores, directores y los propios alumnos de que la principal ventaja de este programa es el desarrollo de las destrezas lingüísticas de los alumnos y de que éste, ante todo, plantea un reto que parece tener una repercusión muy positiva en la motivación y en la disposición a colaborar. Sin embargo, aún quedan por resolver algunas preocupaciones que emergen en los distintos entornos, en su mayoría relacionadas con el perfeccionamiento de la lengua materna, así como con el desarrollo de los contenidos.

Por otra parte, se detectaron en las aulas numerosas prácticas docentes que podrían estar relacionadas con el buen desempeño del alumnado. No obstante, de las reflexiones de los investigadores publicadas en el suplemento de este informe se desprende una preocupación por el desarrollo de dos áreas que parecieron no cumplir las expectativas marcadas por el equipo investigador a la hora de desarrollar una línea descriptiva sobre prácticas pedagógicas adecuadas. Por un lado, el uso de la tecnología, que resultó ser limitado, además de no ser efectivo y, por otro lado, se identificó un escaso desarrollo de las habilidades y conocimiento intercultural.

Hubo, tal vez, dos áreas en las que las directrices no se estaban siguiendo en la medida en que cabría esperar. En primer lugar, se observó el uso bastante limitado de las TIC (incluyendo pizarras digitales u ordenadores), y algunas de las prácticas en el uso de las TIC no eran necesariamente plenamente eficaces como, por ejemplo, el uso de páginas Web, que no se adaptaban al nivel de los estudiantes. Por otra parte, se identificó un aumento en la cantidad y sofisticación en el uso de las TIC durante el último año de este estudio. En segundo lugar, observamos bastante menos énfasis en el enfoque orientado al desarrollo del conocimiento intercultural y las habilidades internacionales de lo que cabría esperar. Tal vez la atención se centró, principalmente, en la enseñanza de conocimientos y habilidades en dos nuevas formas: a) a través del inglés y b) a través de un enfoque que trascendía la enseñanza didáctica

tradicional, pero no tanto a través de c) la enseñanza de conocimientos y habilidades interculturales. No obstante, en el estudio 10 los estudiantes manifestaron que el BEP les estaba preparando para desenvolverse como ciudadanos de un mundo más amplio³⁷⁶. (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011, p. 18).

En vista de la información recogida, el equipo investigador propuso una serie de temas de reflexión para un futuro desarrollo del PEB entre los que destacaron:

- La importancia de la sostenibilidad del programa.
- Cómo ayudar a los alumnos de bajo rendimiento para que se beneficien del PEB más de lo que lo hacen actualmente.
- Necesidad de una reflexión sobre los contenidos de la página Web y de la revista para la etapa de Secundaria.
- Apoyo en cuanto a las formas de usar las tecnologías para poder ayudar a los docentes a localizar, adaptar y compartir materiales e ideas para usarlas con sus alumnos.

Además, las reflexiones que se realizaron a partir de los datos recogidos, llevaron al equipo a identificar ciertos factores que podrían haber contribuido al buen resultado del programa y que se muestran en la tabla 4.79.

³⁷⁶ *There were perhaps two areas in which the Guidelines were not being followed to the extent that had been hoped. First, fairly limited use of ICT was observed (which might include, for example, electronic whiteboards as well as computers), and some of the practice in using ICT was not necessarily fully effective, e.g. use of websites that were not adapted to the level of the students. On the other hand, we did identify an increase in the quantity and sophistication of ICT use by the final year of our evaluation study. Second, we observed rather less focus on helping students to develop intercultural knowledge and skills than perhaps had been anticipated. Perhaps the focus was mainly on teaching subject knowledge and skills in two new ways: a) through the medium of English and b) with some move beyond traditional whole-class didactic teaching, but less so by means of c) teaching intercultural knowledge and skills as such. On the other hand, our Study 10 does show that students felt that the BEP was preparing them well for citizenship of the wider world.*

Tabla 4.79. Factores identificados por los investigadores que podrían haber contribuido al buen desarrollo del PEB

Factores sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntad política de implantar este tipo de educación; esta buena disposición lleva 15 años vigente y no se ha modificado con los cambios de gobierno. - Interés y demanda de los padres. - Opinión generalizada de que el inglés, como lengua global, es importante para la ciudadanía internacional de los jóvenes españoles.
Factores de recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Comienzo temprano (en ocasiones, a los 3 años). - Proporción significativa del horario lectivo destinada a la enseñanza en inglés (40%). - Programa encabezado conjuntamente en el ámbito nacional por el Ministerio de Educación y el British Council. - Presencia de profesores supernumerarios competentes en inglés. - Apoyo de la Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado para el PEB. - Cursos muy valorados de formación continua para docentes. - Participación de los alumnos en un examen internacional de prestigio reconocido a los 16 años.
Factores de proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias docentes de carácter general. - Estrategias de carácter lingüístico que cubren gramática, vocabulario y construcción del discurso propio de diversas asignaturas. - Creación de una atmósfera de comunidad en el aula que fomenta la cooperación entre los alumnos. - Actividades que suponen retos cognitivos para los alumnos, al integrar sus conocimientos de asignaturas diversas. - Uso de la evaluación como apoyo del aprendizaje. - Enfoque de la gestión de los centros basado en la consulta y la colaboración entre colegas docentes.
Factores individuales de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Numerosos ejemplos de dedicación y compromiso hacia el programa por parte de la plantilla de los centros. - Voluntad de los alumnos para ponerse a la altura del considerable esfuerzo cognitivo, social y emocional que supone recibir educación durante períodos sustanciales de tiempo en una lengua vehicular distinta de la propia.

Fuente: Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, pp. 158-159.

4.3.6. Iniciativas de impulso y apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras

La necesidad de fomentar iniciativas que favorezcan la mejora de la competencia en lenguas extranjeras de la población española durante esta última década se ha visto materializada a través del Programa Integral de Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras 2010-20 (PIALE) desarrollado y publicado por el Ministerio de Educación en 2010.

Este plan constituye, sin lugar a dudas, un gran avance, ya que se trata de la primera política pública que se diseña en nuestro país en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras con carácter global, cuyo principal objetivo es mejorar, en un plazo no superior a 10 años, el conocimiento de lenguas extranjeras de la población española. Como se verá a continuación este plan se estructuró en tres fases. En las siguientes páginas se recoge la información relativa a la primera fase, puesto que

lamentablemente, hasta la fecha que nos ocupa, no se ha vuelto a publicar ninguna otra medida que haga referencia a las otras dos fases restantes.

Esta ambiciosa meta se concreta en la consecución de los siguientes seis objetivos específicos, con especial interés en los dos primeros (MECD, 2011a, pp. 3-4):

- Conseguir que todos los alumnos al final de la enseñanza secundaria postobligatoria alcancen en una primera lengua extranjera (preferentemente la lengua inglesa) un nivel de dominio equivalente al menos al B1 del *Marco de Referencia*.
- Ampliar las competencias en una segunda lengua extranjera en la Educación Primaria y Secundaria, de modo que los estudiantes de esta segunda lengua alcancen un nivel equivalente al A2 del *Marco de Referencia*.
- Reforzar el desarrollo de competencias en idiomas en la formación profesional con especial atención al aprendizaje de lenguas con fines específicos.
- Reforzar el desarrollo de competencias en lengua extranjera en la Educación Superior y acreditar un nivel de competencia en una segunda lengua adecuado a las necesidades del campo profesional de cada ciclo formativo.
- Fomentar el aprendizaje de idiomas entre las personas adultas.
- Concienciar a la sociedad española de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras y, en consecuencia, adoptar las medidas pertinentes para la creación de un entorno social que favorezca este aprendizaje.

Para su consecución, el programa se estructura en tres fases, en cada una de las cuales se concretan una serie de medidas en distintos ámbitos de actuación:

- Primera fase 2011-12.
- Segunda fase 2013-15.
- Tercera fase 2015-2020.

Durante la primera fase se establecieron tres líneas de actuación prioritarias. En primer lugar, se hizo preciso establecer los niveles de referencia en lengua extranjera que se puede esperar que desarrolle el alumnado, así como los que deberían ser exigidos a los profesores. El nivel de competencia lingüística del que parte el alumnado se estableció a partir de los resultados del Estudio Europeo de la Competencia Lingüística (European Commission, 2012a) y del proyecto piloto para la

mejora de la competencia lingüística que el Organismo Autónomo de Programas Educativos³⁷⁷ ha puesto en marcha y teniendo en cuenta, además, la legislación vigente hasta la fecha. A partir de este diagnóstico, se establecería un objetivo relativo al nivel de referencia que suponga elevar, al menos, el nivel de competencia lingüística alcanzado por el alumnado en cada etapa educativa y, además, fomentar el desarrollo paralelo de las habilidades lingüísticas de los docentes. Una de las medidas propuestas encaminadas en esta dirección apunta al establecimiento de un Real Decreto que regule el nivel de referencia que deberá alcanzar el alumnado al finalizar la ESO y el Bachillerato, además, añade que todo el profesorado de nuevo ingreso deberá acreditar un nivel B1 y, aquel que vaya a impartir su materia en inglés, un B2. Este último requisito se pretende elevar a un nivel C1 en el año 2020. Por último, sin perder de vista este último fin, se propone aumentar el reconocimiento del conocimiento de idiomas en las distintas convocatorias públicas dirigidas al profesorado.

Además, se acordaría con las Comunidades Autónomas unas bases comunes para las enseñanzas plurilingües que garantizaran la calidad en este ámbito a lo largo del territorio nacional. Alcanzar un acuerdo en la Conferencia Sectorial que permita fijar unas bases, tales como el perfil del profesorado, el número de horas de enseñanza de la lengua extranjera y las disciplinas no lingüísticas que se impartirán en dichas lenguas... es una de las principales medidas adoptadas encaminadas a la consecución de este objetivo. Además, se tomaría como punto de partida el análisis de los resultados obtenidos en los currículos integrados para la toma de decisiones conjuntas entre el Ministerio y las Comunidades, decisiones ajustadas a criterios de calidad y realismo y, por último, se intentaría avanzar en la suscripción de convenios con otros países con el objetivo de aumentar la enseñanza bilingüe y conseguir una doble titulación.

En tercer lugar, se impulsaron programas específicos para el desarrollo de competencias en idiomas dirigidos, principalmente, a alumnos y profesores de centros sostenidos con fondos públicos. A continuación se detallan las propuestas:

- Programas dirigidos al alumnado.
 - Programa de acompañamiento. Actuaciones dirigidas a procurar el apoyo y refuerzo en horario extraescolar en grupos reducidos para la mejora de las destrezas en comprensión y expresión oral en idiomas de alumnos de los

³⁷⁷ El Programa de Apoyo a las Lenguas Extranjeras fue una iniciativa de investigación-acción puesta en marcha desde el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos cuyo objetivo principal consistía en la elaboración, desarrollo y evaluación de un proyecto lingüístico de centro. El profesorado de distintos centros fue el encargado de realizar esta tarea a partir del análisis y la reflexión sobre las actuaciones que se lleven a cabo en determinados centros comprometidos con el aprendizaje de lenguas desde una metodología activa, comunicativa e integradora. Se eligió como elemento vertebrador del proyecto del Portfolio Europeo de las Lenguas y el enfoque metodológico que se deriva de su uso. Tuvo una duración de tres cursos escolares, desde septiembre de 2008 hasta junio de 2012.

primeros cursos de Educación Primaria de centros no plurilingües ubicados en zonas en las que el apoyo a la enseñanza de lenguas extranjeras es menor.

- Inmersión lingüística.
 - Inmersión lingüística en colonias de vacaciones en inglés. Se amplían las plazas en esta actividad que se dirige principalmente al refuerzo durante dos semanas de las habilidades orales de los alumnos.
 - Inmersión lingüística en periodo escolar. Durante una semana 25 alumnos de 6º de Educación Primaria participarán de una semana en distintos centros con el fin de aumentar los contextos así como las situaciones de uso del idioma.
 - Ayudas para estudiantes de primer curso de Bachillerato para la realización de cursos de una semana durante el verano.
 - Programa de lengua y cultura portuguesa.
 - Ayudas para estudiantes universitarios para la realización de cursos especializados en función de la titulación cursada durante una semana.
 - Estancias de estudio en el extranjero. Se financiará la estancia de estos alumnos en el extranjero, además, se cuenta también con las acciones de la Movilidad del Alumnado Comenius que permiten que los alumnos estudien durante un periodo de 3 a 10 meses en un centro educativo de otros países europeos.
 - Ayudas a jóvenes para cursos de inglés en el extranjero con una duración mínima de tres semanas y 15 horas lectivas semanales.
 - Ayudas para cursos de alemán o francés en el extranjero.
 - Ayudas para cursos de lengua francesa en Francia durante el mes de julio.
- Acciones dirigidas a maestros y profesores.
- Formación en el extranjero.
 - Formación inicial. Ayudas para seguir un curso de lenguas inglesa en el extranjero con una duración mínima de doce semanas divididas en dos años o 20 horas lectivas semanales. Además, se promocionaron los intercambios de alumnos en prácticas de Grado de Maestro con universidades españolas y británicas.
 - Formación permanente. Se incrementaron las actividades de formación en lenguas extranjeras. Además, se pusieron en marcha estancias de estudio en el extranjero para los maestros especialistas en lengua inglesa y aquellos que imparten otras materias en dicha lengua. También se llevaron a cabo cursos intensivos de inmersión lingüística y cultural con Francia y Reino Unido durante el verano.
 - Ayudas para la formación continua Comenius y Grundtvig.

- Visitas e intercambios Grundtvig destinados a la formación del profesorado de personas adultas.
 - Intercambio de profesores con centros educativos de otros países dirigido a docentes de lenguas extranjeras o de los programas AICLE.
 - Ayudantías Grundtvig que financian una estancia de larga duración (12 a 45 meses) en otro país europeo a profesores y formadores relacionados con la enseñanza de adultos.
- Formación en España. Convenios de formación del profesorado con el British Council y formación del profesorado que imparte la doble titulación Bachiller / Baccalaureat (Bachibac).
- Acciones de refuerzo del sistema.
 - Auxiliares de conversación. Incremento en número a través de la cofinanciación con las Comunidades Autónomas.
 - Profesores y visitantes. Contratación, por un periodo de tiempo limitado, de titulados universitarios extranjeros para enseñar en centros plurilingües, que no sustituirán a los profesores españoles.
 - Plataforma virtual que permita compartir materiales y recursos entre el profesorado específicamente diseñados para la enseñanza plurilingüe.
 - Difusión y potenciación en los centros de los programas de Aprendizaje Permanente de la UE (Comenius, Leonardo, Erasmus, Grundtvig, e-Twinning, movilidad del profesorado de idiomas mediante estancias profesionales)
 - Proyectos de Voluntariado de Mayores. Dirigido a los mayores de 50 años para realizar acciones de cooperación en otro país de la UE durante un periodo de 3 a 8 semanas.
 - Fomento de la participación de los profesores en activo en proyectos y grupos de trabajo internacionales.
- Acciones de carácter general
 - Reforzar y actualizar el programa *That's English*.
 - Proporcionar el uso de documentos como el Portfolio Europeo de las Lenguas o el Europass.
 - Difusión y potencialización de distintos programas del Consejo Europeo, como el Sello Europeo a las iniciativas innovadoras en la enseñanza de las lenguas.
 - Favorecer la emisión de programas y películas en su idioma original en los medios de comunicación.

Para garantizar la puesta en marcha y el aprovechamiento de estas iniciativas se crearon tres tipos de comisión:

- La comisión de coordinación y seguimiento, integrada al menos por un representante de cada una de las Subdirecciones Generales del Ministerio implicadas en el desarrollo del PIALE a los que se podrán unir aquellos expertos de prestigio que se estime adecuado.
- Grupo de Trabajo del PIALE dependiente de la Conferencia de Educación. Compuesto por los representantes del Ministerio y de las CCAA, que llevará a cabo aquellas acciones recomendadas por la Conferencia.
- Comisiones mixtas paritarias de seguimiento de convenios.

Capítulo 5

ANÁLISIS DEL ESTUDIO EUROPEO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: HOLANDA Y ESPAÑA

5.1. RASGOS GENERALES DEL ESTUDIO

El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) (European Commision, 2012a) es el primer estudio comparativo promovido por la Comisión Europea que proporciona datos sobre la competencia lingüística de los alumnos europeos en lenguas extranjeras. Además, este estudio aporta información sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje y el currículo de los distintos sistemas educativos.

Este trabajo surge como respuesta a la solicitud realizada ya en el año 2002 por el Consejo Europeo celebrado en Barcelona, en el que se ponía de manifiesto la importancia de crear unos indicadores de competencia lingüística que permitan conocer el desarrollo del aprendizaje de lenguas en los distintos países y que, además, favorezcan la toma de decisiones en materia educativa en lo referente al aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, varios años han sido necesarios para el diseño y la realización de esta primera evaluación, que no ha visto la luz hasta el año 2012.

En él, se evalúan las destrezas adquiridas en las dos primeras lenguas estudiadas al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria o en el segundo año de Educación Secundaria postobligatoria, dependiendo de la estructura organizativa educativa de cada país. En esta primera edición participaron los siguientes países: Bélgica, Bulgaria, Croacia, Eslovenia, España, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra) y Suecia. Cada país ha sido evaluado en las dos lenguas estudiadas con mayor frecuencia de entre las cinco lenguas más habladas en la Unión Europea: inglés, francés, alemán, italiano y español.

Se evalúan tres destrezas, dos receptivas: la comprensión oral y escrita; y una productiva: la expresión escrita, que, a su vez, engloba dos aspectos: la comunicación y el lenguaje. Estas pruebas se completaron con un cuestionario sobre el contexto que cumplimentaron los alumnos, directores y profesores de los centros participantes.

La muestra con la que se trabaja está estratificada en dos etapas, una primera en la que se seleccionaron de forma aleatoria los centros participantes de cada país; y una segunda en la que se asignaron de forma aleatoria los estudiantes y las destrezas en las que cada alumno iba a ser evaluado. Si bien, para evitar los posibles efectos del cansancio, cada alumno fue evaluado únicamente en dos destrezas de las tres valoradas por este estudio.

En cuanto al diseño de la prueba, éste constó de dos partes principales: una primera prueba de nivel realizada en noviembre de 2010, consistente en unos quince ítems de dificultad progresiva, a través de la que se establecieron los diferentes niveles de los alumnos, teniendo en cuenta la clasificación de la Unión Europea establecida en el *Marco de Referencia*: Fáciles (A1-A2), Intermedios (A2-B1) y Difíciles (B1-B2); y una segunda, posterior, durante los meses de marzo y abril de 2011, en la que se realizaron las pruebas y se interpretaron los resultados obtenidos en relación a los niveles de competencia definidos.

Los resultados ponen de manifiesto grandes diferencias en las puntuaciones de los alumnos de los distintos sistemas educativos participantes. En particular, los alumnos españoles obtienen resultados muy bajos en inglés en las tres destrezas, al contrario que los alumnos holandeses, que se sitúan a la cabeza del ranking de los países europeos, por debajo de Suecia y Malta (véanse anexos 5.1-5.3).

5.2. RESULTADOS EN ESPAÑA Y HOLANDA

En este apartado se describen de forma detallada las diferencias observadas en el rendimiento en lengua inglesa en España y Holanda, tomando como referencia el promedio de los resultados del resto de sistemas educativos participantes que también han evaluado el inglés como primera lengua.

Para aproximar al lector a un análisis de los resultados, la tabla 5.1 muestra el rango de amplitud estipulado en el EECL para las distintas destrezas. Conviene aclarar, como se puede observar, que no existe la misma amplitud en cada nivel del *Marco de Referencia* para cada destreza.

Tabla 5.1. Rango de amplitud de los valores para las diferentes destrezas en los niveles del *Marco de Referencia*

	Rango de amplitud		
	<i>Comprensión oral</i>	<i>Comprensión escrita</i>	<i>Expresión escrita</i>
PRE – A1	$\leq -0,35$	-2,6453 a -0,7493	-11,9171 a -4,5777
A1	-0,35 a 0,428	-0,7484 a 0,4574	-4,5685 a -1,4388
A2	0,4316 a 0,8872	0,4592 a 0,9200	-1,4330 a 0,4535
B1	0,8872 a 1,5297	0,9249 a 1,5317	0,4610 a 2,7927
B2	$\geq 1,5323$	$\geq 1,5342$	$\geq 2,7986$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

La muestra para España consta de 1.734 alumnos pertenecientes a 78 centros educativos y la de Holanda de 1.441 estudiantes repartidos en 66 centros.

La tabla 5.2 presenta el resultado medio y la desviación estándar en las destrezas de escucha, escritura y lectura en ambos países y el promedio de los resultados de los otros países participantes que han evaluado el inglés como primera lengua, tomando como referencia el primero de los cinco valores plausibles de los resultados en cada una de las destrezas.

Tabla 5.2. Resultado medio y desviación estándar de las diferentes destrezas analizadas³⁷⁸

	<i>Comprensión oral</i>		<i>Comprensión escrita</i>		<i>Expresión escrita</i>	
	Media	Desviación	Media	Desviación	Media	Desviación
España	0,151	1,062	0,283	1,215	-1,545	2,834
Holanda	1,776	1,208	1,168	1,082	0,681	1,881
Promedio	0,467	1,282	0,320	1,319	-1,427	3,095
Diferencia España – Holanda	-1,625	-0,146	-0,885	0,133	-2,226	0,953
Diferencia España - promedio	-0,316	-0,22	-0,037	-0,104	-0,118	-0,261

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a) y del informe español (MECD, 2012b).

Como ya se ha anticipado anteriormente, España se sitúa por debajo del promedio de los distintos países participantes y, además, bastante alejada de los resultados obtenidos por los alumnos holandeses. La media del alumnado español se encuentra en el nivel A1 para las tres destrezas, mientras que la media del alumnado holandés se sitúa en los niveles B. Esta media es, además, particularmente alta en cuanto a la destreza de escucha, ya que el alumno medio holandés alcanza el nivel B2 en esta habilidad, y es ligeramente inferior en las destrezas de comprensión y expresión escrita.

Los valores negativos que aparecen al hallar las diferencias entre ambos países indican que las puntuaciones son significativamente más altas en Holanda que en España para todas las destrezas. Resultan, además, ser particularmente mayores en lo referente al desarrollo de la expresión escrita y sustancialmente menores en la destreza de lectura. No obstante, a la hora de analizar las diferencias entre ambos países en expresión escrita, conviene tener en cuenta dos aspectos importantes; por un lado, el hecho de que el criterio de puntuación para esta destreza difiere considerablemente, de tal forma que los rangos para cada uno de los niveles son mucho más amplios en esta habilidad, tal y como puedo observarse en la tabla 5.1; por otro lado, se debe considerar, además, que las puntuaciones obtenidas por los alumnos holandeses se hallan mucho más concentradas en los niveles superiores, como se verá más adelante.

Por otro lado, al comparar los resultados obtenidos por los alumnos españoles con el promedio de los países participantes, éstos continúan siendo negativos, lo que indica que la puntuación obtenida por los alumnos españoles se encuentra, también, por debajo de la del promedio, aunque en este caso

³⁷⁸ Para realizar este cálculo se ha utilizado el primero de los cinco valores plausibles en cada una de las destrezas. El cálculo del promedio se ha tomado del análisis hecho por las profesoras Sara de la Rica y Ainara González en capítulo I *Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España. Claves para la mejora*, incluido el volumen II *Análisis de resultados del Estudio de Competencia Lingüística* publicado por el MECD (2012b, pp.13-29). Por último, conviene aclarar que la prueba en comprensión escrita engloba dos aspectos, en esta tabla se presenta el resultado combinado de ambos aspectos disponible en los datos del EECL.

la diferencia es de menor magnitud. El mayor distanciamiento se registra en la destreza de comprensión oral.

Los resultados detallados para ambos casos permiten establecer las diferencias en las puntuaciones entre el alumnado, así como la distancia existente entre los resultados y los posibles agrupamientos de alumnos por niveles. Para obtener una visión más completa del rendimiento del alumnado, la tabla 5.3 muestra los estadísticos descriptivos más relevantes para cada destreza en ambos países.

Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos más relevantes para España y Holanda en las distintas destrezas analizadas

Estadísticos descriptivos								
	N	Media	Rango			Desviación	Prueba Kolmogorov-Smirnov	
			Mínimo	Máximo	Total		Z	Sig.
Comprensión oral								
España	1.130	0,151	-3,184	5,242	8,426	1,062	2,296	0,000
Holanda	957	1,776	-1,218	6,237	7,455	1,208	0,856	0,457
Comprensión escrita								
España	1.161	0,283	-2,645	5,580	8,226	1,215	1,848	0,002
Holanda	950	1,168	-2,371	4,699	7,070	1,082	0,615	0,844
Expresión escrita								
España	1.106	-1,545	-11,917	7,678	19,595	2,834	1,156	0,138
Holanda	965	0,681	-7,970	7,147	15,118	1,881	1,115	0,167

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Los resultados son representativos de la realidad de cada país debido a la amplitud del muestreo realizado y la cantidad de variables estudiadas, no obstante, según los resultados obtenidos en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, las destrezas de comprensión oral y comprensión escrita en España no siguen la distribución normal, aunque debido al elevado tamaño de la muestra, se admite la normalidad para los posteriores estudios que se realizarán.

En ambos países existen diferencias significativas de rendimiento entre los alumnos, estas diferencias se pueden observar a través de un análisis del rango. Un distanciamiento altamente significativo parece darse en la expresión escrita. Por otro lado, los alumnos españoles más competentes obtienen un resultado ligeramente superior a sus equivalentes holandeses en las destrezas de expresión y comprensión escrita, pero no parece suceder lo mismo para la destreza de comprensión oral, donde los alumnos holandeses más aventajados se sitúan un punto por encima. Igualmente sucede cuando se analizan los resultados de los estudiantes con mayores dificultades, que son siempre más bajos en España que en Holanda para cada una de las destrezas. Las mayores diferencias se encuentran en la expresión escrita y en la comprensión oral, mientras que en comprensión escrita este alumnado parece tener un rendimiento muy similar en los dos países.

Por último, la prueba de muestras independientes permite evaluar si existen diferencias significativas entre las medias de ambos países para cada una de las destrezas. Los resultados obtenidos al aplicar esta prueba se muestran en la tabla 5.4.

Tabla 5.4. Prueba de muestras independientes

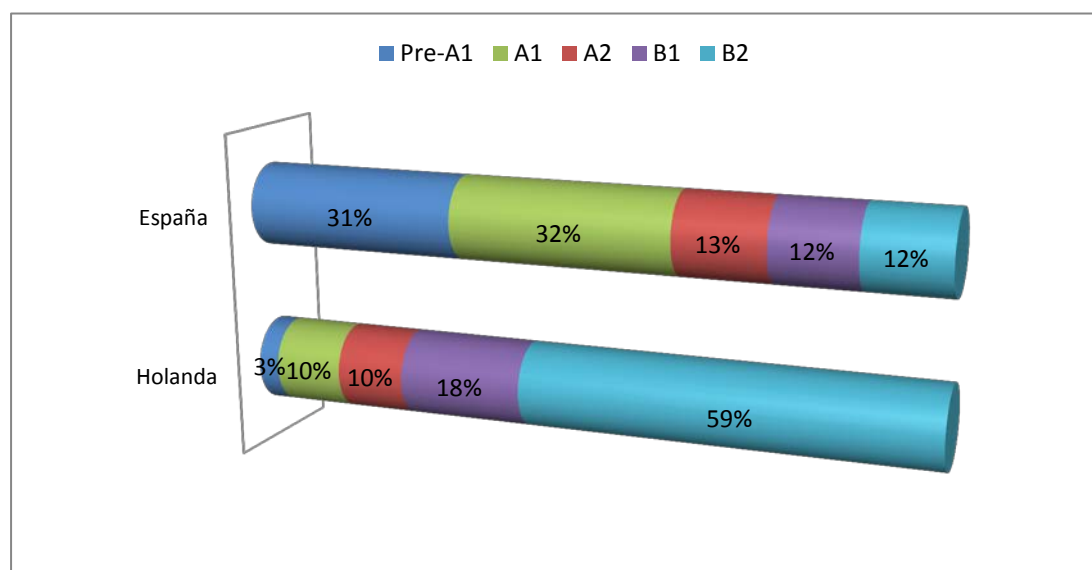
	Prueba de muestras independientes				
	t	gl	Sig.	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
				Inferior	Superior
Comprensión oral					
Se asumen varianzas iguales	-32,670	2085	0,000	-1,723	-1,525
Comprensión escrita					
Se asumen varianzas iguales	-17,475	2109	0,000	-0,9832	-0,7868
Expresión escrita					
Se asumen varianzas iguales	-20,747	2069	0,000	-2,4321	-2,024

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

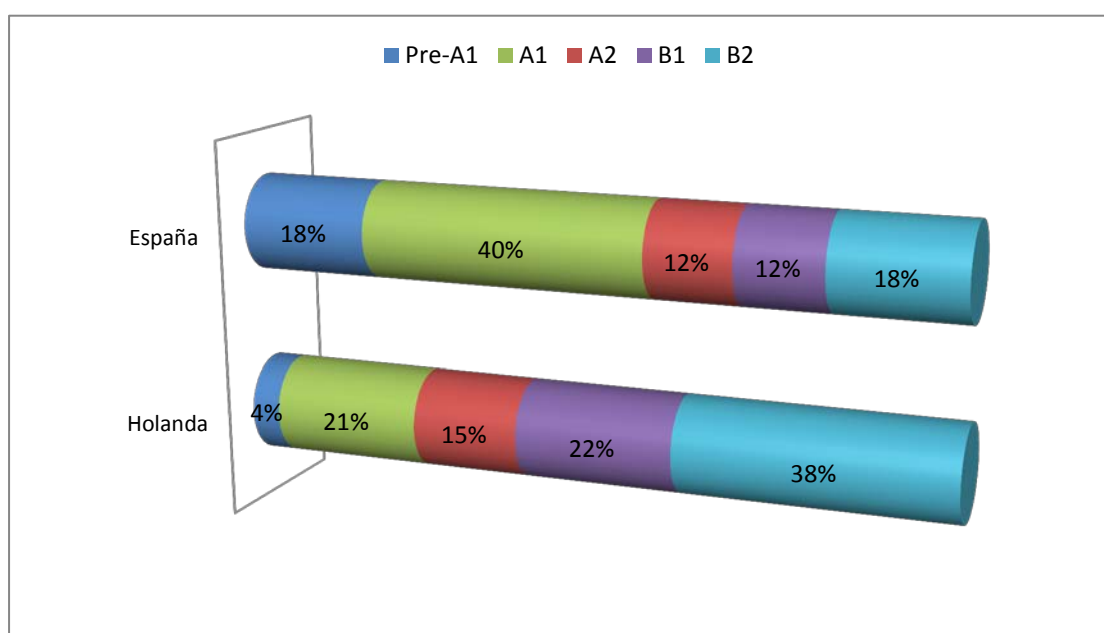
La puntuación media de los alumnos holandeses es superior para cualquiera de las tres destrezas evaluadas. Ello supone que, con un nivel de significación del 5%, se puede asumir que si realizamos una prueba en una clase holandesa y en una española, la puntuación media que se obtendría en España sería inferior entre 1,5 y 1,7 puntos en la destreza de comprensión oral, entre 0,7 y 0,9 en comprensión escrita y entre 2,02 y 2,4 en expresión escrita.

Para un análisis gráfico, las figuras 5.1 - 5.3 muestran los niveles del *Marco de Referencia* alcanzados por los alumnos españoles y holandeses en las tres destrezas evaluadas.

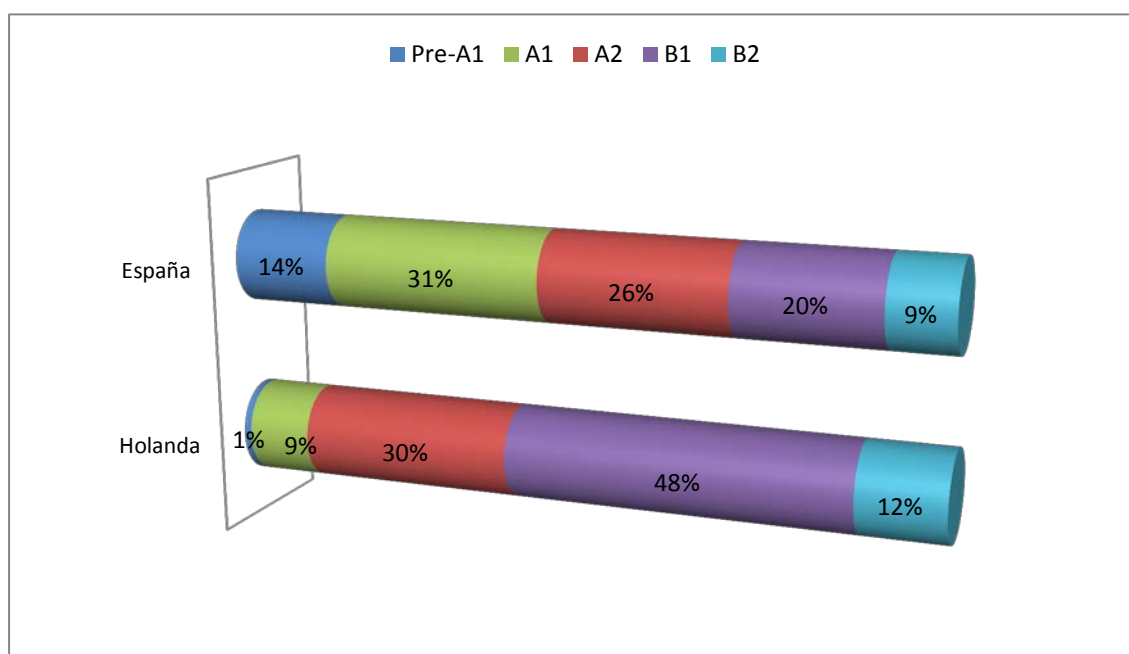
Figura 5.1. Distribución por niveles del *Marco de Referencia* en comprensión oral en inglés. España y Holanda



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MECD, 2012a, p. 49.

Figura 5.2. Distribución por niveles del *Marco de Referencia* en comprensión escrita en inglés. España y Holanda

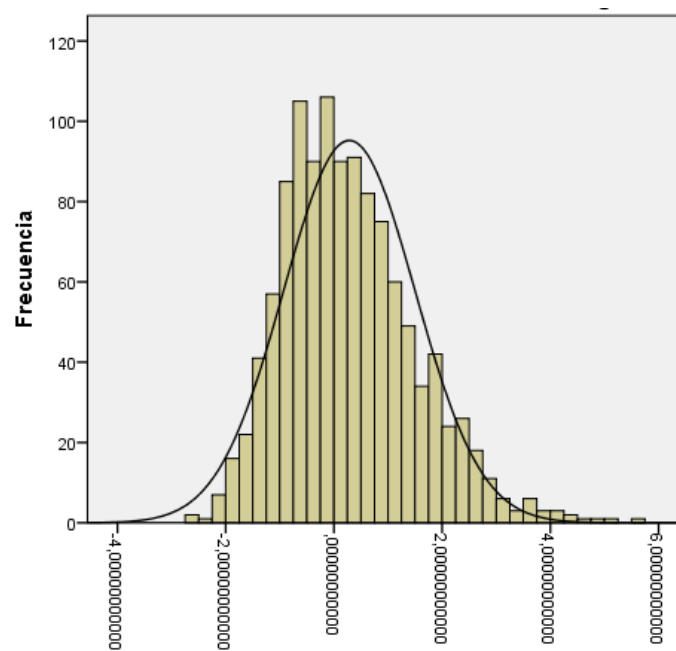
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MECD, 2012a, p. 50.

Figura 5.3. Distribución por niveles del *Marco de Referencia* en expresión escrita en inglés. España y Holanda

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MECD, 2012a, p. 50.

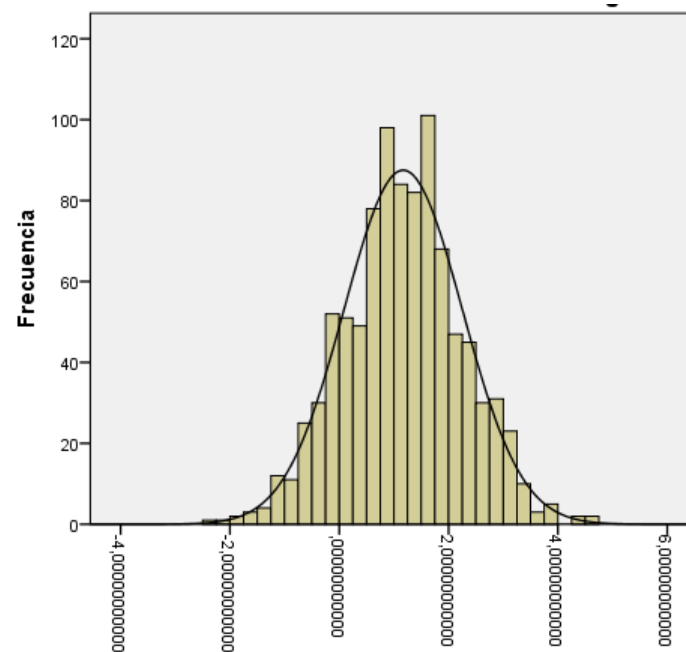
Por último, las figuras 5.4 – 5.9 muestran la distribución de las puntuaciones en las tres destrezas en ambos países.

Figura 5.6. Distribución de las puntuaciones en comprensión escrita: España



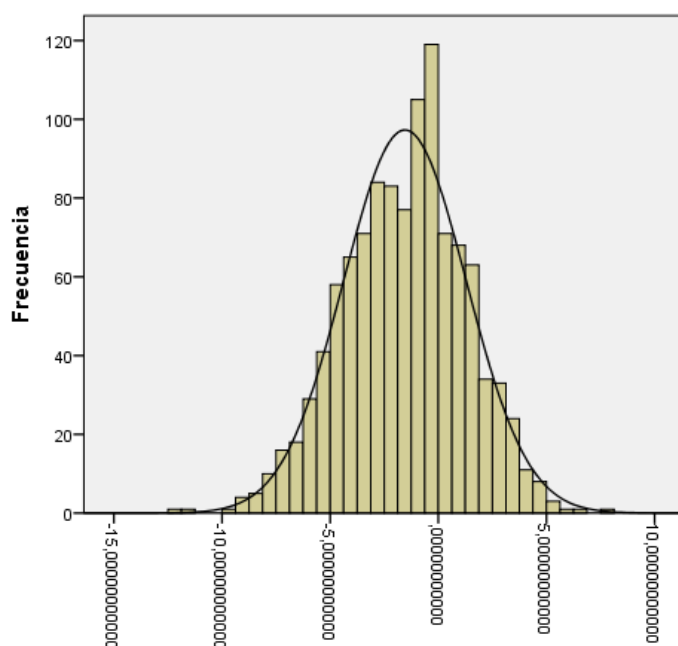
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Figura 5.7. Distribución de las puntuaciones en comprensión escrita: Holanda



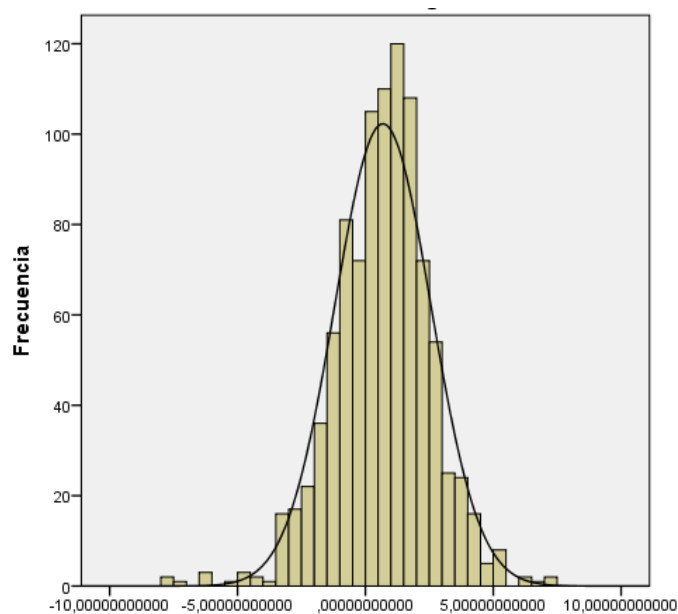
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Figura 5.8. Distribución de las puntuaciones en expresión escrita: España



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Figura 5.9. Distribución de las puntuaciones en expresión escrita: Holanda



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

A simple vista se puede observar que gran parte del alumnado holandés obtiene resultados por encima de la media en las distintas competencias. Además, en las destrezas de comprensión oral y escrita la distribución de las puntuaciones de los alumnos holandeses es mucho más homogénea que la de los alumnos españoles. Como ya se ha adelantado, las diferencias en resultados entre ambos países parecen ser menos evidentes en el desarrollo de la comprensión escrita, por lo que el porcentaje de alumnado que obtiene resultados positivos en ambos países parece estar más próximo. Llama especialmente la atención el amplio rango en las puntuaciones obtenidas por ambos países en la destreza de expresión escrita, lo cual indica que existen niveles muy diferentes en cuanto al desarrollo de la misma. Asimismo, la distribución es muy diferente en ambos contextos, para el caso español se da una dispersión más elevada que para Holanda, esto supone que en España existe una mayor variedad en las puntuaciones obtenidas en la prueba, mientras que en Holanda la gran mayoría de las puntuaciones se concentran alrededor de la media.

5.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN ESPAÑA Y HOLANDA.

La siguiente sección presenta un conjunto amplio de características que, además de permitir una descripción exhaustiva del entorno de aprendizaje de las lenguas extranjeras en ambos países, nos sitúa ante posibles determinantes potenciales de los resultados finales.

Los factores se presentan agrupados en tres grandes categorías: características individuales del alumno, características del contexto familiar y características escolares. De todas las variables disponibles en el estudio se ha hecho una selección de aquellas más relevantes siguiendo la literatura disponible hasta la fecha y atendiendo a las categorías citadas.

Los datos que a continuación se presentan han sido obtenidos a partir de los cuestionarios que realizaron alumnos, profesores y directores de los centros.

5.3.1. Características individuales

En este apartado se presentan las características individuales agrupadas en dos secciones, por un lado, las referentes a aspectos demográficos, tales como el sexo, la nacionalidad y la edad; y por otro, aquellas que tienen que ver con la dedicación del alumno a la lengua inglesa.

La tabla 5.5 presenta el porcentaje y los estadísticos descriptivos de las variables demográficas relevantes para los contextos escolares de España y Holanda, obtenidas a partir de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos.

Tabla 5.5. Frecuencia y estadísticos descriptivos de las variables demográficas relevantes - España vs Holanda

	ESPAÑA			HOLANDA		
	OBS	FRECUENCIA		OBS	FRECUENCIA	
SEXO						
Chico	1.716	50,9%		1.421	51,4%	
Chica		49,1%			48,6%	
NACIONALIDAD						
Autóctona	1.712	89,2%		1.421	94,2%	
EDAD		MEDIA	DESV.		MEDIA	DESV.
	1.692	15,60	0,786	1.413	15,31	0,930

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

No parecen existir apenas diferencias en cuanto a las características demográficas de la población escolar de los dos países. Hay prácticamente el mismo número de alumnos que de alumnas y la edad media ronda los 15 años en ambos casos. Se detecta una pequeña diferencia en el porcentaje de alumnado inmigrante, que es ligeramente superior en España.

Las tablas 5.6 - 5.8 muestran los estadísticos descriptivos y porcentajes de las variables referentes a la dedicación a la lengua inglesa en España y Holanda.

Tabla 5.6. Estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a la dedicación a la lengua inglesa - España vs Holanda

	ESPAÑA			HOLANDA		
	OBS	MEDIA	DESV.	OBS	MEDIA	DESV.
NÚMERO TOTAL DE CLASES A LA SEMANA						
	1.604	26,68	9,940	1.350	27,23	10,729
NÚMERO TOTAL DE CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS A LA SEMANA						
	1.622	4,76	2,256	1.368	5,75	3,341
NÚMERO TOTAL DE CLASES DE INGLÉS A LA SEMANA						
	1.705	3,64	0,879	1.412	3,28	1,178
DURACIÓN DE LAS CLASES						
	1.708	55,16	4,798	1.414	52,48	10,641
RATIO						
	1.628	23,60	6,250	1.399	24,8	5,746

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Si nos centramos en las variables referentes a la dedicación a la lengua extranjera, se observa que los alumnos holandeses dedican, de media, una sesión más a la semana a su aprendizaje. No obstante, parece que esta dedicación está repartida entre distintas lenguas, ya que al comparar el número de sesiones que emplean en el aprendizaje del inglés, se comprueba que éste es prácticamente

el mismo, incluso, es ligeramente más elevado en el caso español. Asimismo, tampoco se aprecian diferencias significativas al comparar la ratio de alumnado por clase y la duración de las clases, éstas levemente más largas en España.

Tabla 5.7. Frecuencia de las variables relevantes relativas a la dedicación a la lengua inglesa - España vs Holanda (I)

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
TIEMPO DEDICADO A LA PREPARACIÓN DE EXÁMENES DE INGLÉS				
Más de dos horas	1.700	20,7%	1.418	18,5%
TIEMPO DEDICADO A LA REALIZACIÓN DE DEBERES DE INGLÉS				
Más de dos horas	1.628	27,6%	1.416	17,2%
USA EL ORDENADOR PARA REALIZAR TAREAS DE INGLÉS				
-Casi todos los días y algunas veces a la semana-	1.710	24,1%	1.413	26,6%
ACUDE A CLASES DE AMPLIACIÓN DE INGLÉS				
	1.694	41,7%	1.411	10,3%
ACUDE A CLASES DE REFUERZO DE INGLÉS				
	1.675	17,8%	1.410	9,4%
LE GUSTA LA ASIGNATURA DE INGLÉS				
-Bastante y mucho -	1.704	59,8%	1.441	63,2%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Los alumnos españoles dedican más tiempo a hacer deberes de inglés y a preparar exámenes. El 27% de los estudiantes españoles emplea más de dos horas semanales en la realización de tareas escolares de lengua inglesa, mientras que en Holanda este porcentaje desciende en un 10%. En cuanto a la preparación de exámenes, las diferencias no son significativas, puesto que el 20,7% del alumnado español emplea dos horas o más en preparar un examen de inglés frente a un 18,5% de la población holandesa que dice dedicar un tiempo similar. Un cuarto de la población escolar en ambos países utiliza con frecuencia el ordenador para realizar dichas tareas. Además, una mayor proporción de estudiantes españoles acude a clases de refuerzo y de ampliación de inglés. En este último caso, la diferencia es significativa, puesto que el porcentaje de alumnos españoles que recibe clases extraescolares de lengua inglesa supera en un 30% al holandés.

Pocas diferencias existen en cuanto al disfrute que genera la asignatura de inglés. En ambos países el porcentaje de alumnado al que le gusta mucho o bastante se sitúa en torno al 60%.

Tabla 5.8. Frecuencia de las variables relevantes relativas a la dedicación a la lengua inglesa - España vs Holanda (II)

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
EXPOSICIÓN A LA LENGUA INGLESA FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR				
A través de correspondencia por carta en lengua inglesa	1.714	28,6%	1.415	34,7%
A través de parientes residentes en un país de lengua inglesa	1.713	13,9%	1.413	19,2%
A través de amigos residentes en un país de lengua inglesa	1.706	21,3%	1.412	20,0%
A través del contacto con turistas en tu país	1.706	21,3%	1.417	24,6%
A través de hablantes nativos que viven en tu ciudad	1.705	10,9%	1.408	12,5%
A través de Internet	1.710	36,5%	1.418	57,1%
A través de hablantes nativos durante las vacaciones	1.712	40,5%	1.418	73,7%
FRECUENCIA DE EXPOSICIÓN A LA LENGUA INGLESA A TRAVÉS DE LOS MEDIOS				
-Algunas veces a la semana y al mes -				
Escucha canciones en inglés	1.714	90,8%	1.416	97,3%
Ve películas en inglés sin subtítulos	1.707	10,4%	1.416	41,3%
Ve películas en inglés con subtítulos	1.697	23,2%	1.409	88,7%
Ve programas de televisión en inglés sin subtítulos	1.708	10,2%	1.412	36,2%
Ve programas de televisión en inglés con subtítulos	1.706	16,5%	1.417	80,8%
Juega con programas de ordenador en inglés	1.707	34,8%	1.413	56,6%
Lee libros en inglés	1.705	14,4%	1.411	11,7%
Lee revistas o cómics en inglés	1.709	6,7%	1.410	12,6%
Visita páginas Web escritas en inglés	1.712	40,6%	1.414	60,4%
FRECUENCIA DE USO DE LA LENGUA INGLESA FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR				
-Algunas veces a la semana y al mes -				
Mantiene comunicación escrita en lengua inglesa con amigos	1.713	21,7%	1.419	23,9%
Habla con sus parientes en inglés	1.712	12,8%	1.416	12,4%
Habla en inglés con amigos	1.707	19,6%	1.411	17,5%
Habla con hablantes nativos que viven en tu ciudad	1.712	11,5%	1.415	6,8%
Habla en inglés con turistas en tu país	1.707	4,7%	1.414	7,2%
Usa la lengua inglesa para comunicarte a través de internet.	1.714	21,6%	1.419	42,7%
FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS AL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS -Dos veces o más-				
Proyectos colaborativos con escuelas extranjeras	1.705	13,8%	1.419	5,7%
Asociaciones promotoras de lenguas extranjeras	1.698	3,6%	1.415	1,0%
Competiciones de idiomas	1.696	12,1%	1.412	1,7%
Día Europeo de las lenguas	1.700	3,9%	1.409	1,4%
Proyectos de lenguas extranjeras complementarios	1.689	15,0%	1.409	3,1%
Correspondencia con alumnos extranjeros (vía e-mail, carta, chat...)	1.702	20,5%	1.413	11,5%
Excursiones relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras	1.707	16,0%	1.416	14,1%
FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE VIAJES A UN PAÍS DE HABLA INGLESA -Dos veces o más -				
Con el instituto	1.704	8,1%	1.417	6,2%
Con tu familia	1.695	15,1%	1.408	28,8%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Los alumnos españoles tienen menos oportunidades de exposición y uso de la lengua inglesa en contextos comunicativos reales. Sin embargo, las diferencias no son especialmente significativas excepto en lo que concierne al uso del inglés a través de Internet y a través del contacto con hablantes nativos durante las vacaciones, casos para los que los alumnos holandeses parecen tener mayores facilidades.

Asimismo, el alumnado holandés se dedica con mayor frecuencia a escuchar canciones, jugar al ordenador, visitar páginas Web y a leer cómics en inglés. Sin embargo, la lectura de libros en inglés parece ser un hecho que se produce con mayor asiduidad en España. En relación a la exposición a la lengua inglesa a través de los medios de comunicación, se da una desigualdad muy importante que constituye una primera señal de las enormes diferencias existentes en el contexto comunicativo entre los jóvenes holandeses y españoles: en Holanda la práctica totalidad del alumnado ve con mucha frecuencia la televisión en inglés. La diferencia en este aspecto es muy significativa, ya que llega a alcanzar el 65%. El porcentaje se eleva considerablemente cuando se trata de ver películas subtituladas. Menor aceptación tienen otros programas televisivos en versión original y aquellos que carecen de subtítulos, aunque la distancia en estos aspectos sigue siendo considerablemente elevada, ya que en ninguno de los casos es inferior al 30%.

La participación del alumnado español en actividades complementarias que fomentan el aprendizaje de las lenguas extranjeras es superior. Esta diferencia es bastante significativa en lo referente a proyectos colaborativos con otros países, competiciones y realización de proyectos que fomentan el aprendizaje de idiomas. Las excursiones parecen realizarse con una frecuencia similar, así como también parece coincidir la escasa participación en la celebración del Día Europeo de las Lenguas y en asociaciones que las fomenten.

La tabla 5.9 presenta la frecuencia para las variables relativas a la percepción del dominio de la lengua inglesa.

Tabla 5.9. Frecuencia de las variables relevantes relativas a la percepción del dominio y aprendizaje de la lengua inglesa - España vs Holanda

	ESPAÑA			HOLANDA		
	OBS	FRECUENCIA		OBS	FRECUENCIA	
PERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA EN LENGUA INGLESA						
		Buena	Muy buena		Buena	Muy buena
Propia	1.701	48,9%	15,5%	1.404	62,4%	12,4%
Del padre	1.661	31,0%	8,9%	1.404	59,3%	16,7%
De la madre	1.687	33,0%	8,5%	1.414	60,6%	14,0%
De los habitantes de su país	1.706	43,7%	2,4%	1.417	82,3%	7,8%
DIFICULTAD PERCIBIDA POR EL ALUMNADO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN CUANTO A:						
		Difícil	Muy difícil		Difícil	Muy difícil
Expresión escrita	1.710	29,2%	6,9%	1.418	23,8%	7,4%
Expresión oral	1.710	40,1%	15,6%	1.415	19,2%	5,5%
Comprensión oral	1.707	40,5%	23,6%	1.409	18,5%	4,0%
Gramática	1.707	35,4%	13,9%	1.415	36,7%	15,2%
Comprensión escrita	1.705	28,4%	8,4%	1.415	22,8%	7,4%
Pronunciación	1.709	41,0%	20,2%	1.413	23,3%	6,1%
Vocabulario	1.710	26,3%	9,1%	1.413	13,7%	4,7%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

La percepción del alumnado respecto a la competencia en lengua inglesa de los habitantes de su país dista mucho en ambos casos. Los alumnos españoles perciben a la población española como usuarios poco competentes en lengua inglesa al contrario que los holandeses, que no dudan en situar a la mayoría de los habitantes de su país como usuarios bastante competentes de esta lengua. Esta opinión se halla un poco más dividida en último caso al juzgar la capacidad de sus padres y la propia. A pesar de esta división, más de la mitad del alumnado holandés coincide en que en estos casos la competencia sigue siendo buena. Sin embargo, para el caso español, la percepción que tienen de la competencia en lengua inglesa de sus padres es aún peor que la del conjunto de la población.

En Holanda no se aprecian casi diferencias entre la percepción de la propia capacidad y la percepción del conocimiento y manejo de la lengua inglesa de sus progenitores, mientras que en el caso español el salto generacional parece dejarse sentir en el dominio de la lengua inglesa, pasando de un 8% de padres percibidos como muy competentes a un 15,5% de alumnos que poseen la impresión de ser muy competentes.

Por último, los alumnos españoles perciben con mayor dificultad el aprendizaje de los distintos aspectos que componen una lengua, excepto la gramática, que parece resultar ligeramente más complicada para los estudiantes holandeses. Las mayores diferencias se encuentran en los aspectos relacionados con las destrezas orales. El alumnado español encuentra más problemático el aprendizaje de la expresión, comprensión y pronunciación de la lengua inglesa. La distancia entre ambos países es significativa, ya que en todos estos casos supera el 20% y llega a ser hasta de un 40% cuando se trata

de evaluar la comprensión auditiva. Un análisis más profundo permite comprobar que el porcentaje de alumnado español que percibe como muy difícil cualquiera de estos aspectos es muy superior al del alumnado holandés, que en ningún caso supera el 10%, excepto en la valoración de los aspectos gramaticales, donde éste se sitúa en un escaso 15%.

5.3.2. Características del contexto familiar

En este apartado se presentan las variables relacionadas con los antecedentes familiares del alumnado, tales como el nivel de estudios y el estatus laboral de los padres, su procedencia o su conocimiento de la lengua inglesa entre otras. Los datos han sido extraídos de los cuestionarios de los alumnos.

Tabla 5.10. Distribución de frecuencias de las variables relevantes del contexto familiar - España vs Holanda

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
PAÍS DE NACIMIENTO DEL PADRE				
Autóctono	1.705	87,4%	1.414	82,1%
PAÍS DE NACIMIENTO DE LA MADRE				
Autóctono	1.711	86,4%	1.421	83,2%
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE				
-ISCED 5A, 6-	1.633	21,5%	1.400	14,6%
-ISCED 5B-		14,0%		21,3%
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE				
-ISCED 5A, 6-	1.671	22,9%	1.412	7,2%
-ISCED 5B-		10,2%		22,5%
EMPLEO DEL PADRE				
Trabaja a tiempo completo	1.641	78,1%	1.409	82,7%
Trabaja a tiempo parcial		11,3%		8,0%
En paro		5,9%		3,7%
Otras ocupaciones (ama de casa, jubilación...)		4,6%		5,6%
EMPLEO DE LA MADRE				
Trabaja a tiempo completo	1.734	45,3%	1.428	30,5%
Trabaja a tiempo parcial		21,9%		45,3%
En paro		8,4%		4,6%
Otras ocupaciones (ama de casa, jubilación...)		24,5%		19,6%
CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA - PADRE				
-Bastante o mucho-	1.659	20,8%	1.413	67,1%
CONOCIMIENTO DE LA LENGUA INGLESA - MADRE				
-Bastante o mucho-	1.676	18,6%	1.412	61,8%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Existen diferencias en cuanto a la procedencia de los progenitores. Los alumnos españoles tienen, en mayor proporción, padres nacidos en su país. No obstante, este porcentaje no constituye un

dato significativo a la hora de comparar ambos países. Por el contrario, en relación a la formación de las familias se observan divergencias importantes. El porcentaje de padres y madres con un nivel de Educación Superior, medido por haber alcanzado, según los indicadores de la OCDE, los niveles ISCED 5A y 6, que se corresponden con el nivel de educación universitaria, o el nivel ISCED 5B, que hace referencia a los Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior, es similar en ambos países. Sin embargo, el número de padres españoles que posee un título universitario es mayor en España que en Holanda. La diferencia llega a ser de un 7% en el caso de los padres y es, aún mayor, en el caso de las madres, ya que más del 20% de las madres españolas posee una titulación universitaria frente a un 7% de madres holandesas. Por otro lado, el porcentaje de madres españolas que trabaja a tiempo completo es menor en Holanda que en España, siendo la diferencia de un 15%. Sin embargo, en Holanda son más las madres que trabajan a tiempo parcial, un 45% frente a un 22% y menos las que están en paro o poseen otras ocupaciones, tales como amas de casa. En el caso de los padres no existen diferencias significativas en ninguno de los casos.

Por último, los datos sobre el conocimiento de la lengua inglesa de los padres en ambos países reflejan sendas diferencias. El nivel de inglés de los padres, medido como el porcentaje de los mismos que sabe bastante o mucho, es mucho mayor en Holanda que en España, superior a un 45%, lo cual vuelve a ponernos sobre la pista de una de las diferencias más importantes existentes entre el contexto español y el holandés.

5.3.3. Características escolares

En este apartado se presentan las características relacionadas con el entorno escolar de los alumnos. Se recogen, por un lado, datos relacionados con la gestión escolar de los centros y, por otro, se presentan gran parte de los aspectos metodológicos que influyen en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras tales como el uso de la lengua meta en el aula, los tipos de recursos y agrupamientos, las actividades...

Los datos de esta sección se han extraído a partir de los cuestionarios adicionales realizados al profesorado y a los directores de los centros. La muestra para España consta de 78 directores y de 263 profesores, de los cuales el 78,6% son mujeres y el 21,4% restante pertenece al género masculino. En Holanda esta muestra está constituida por 66 directores y por 78 profesores, de los que el 68,80% pertenece al género femenino y el 31,20% al masculino. Es importante tener en cuenta que en el caso de los directores se ha perdido un 60% de los datos en la gran mayoría de las variables por causas relacionadas con el sistema.

Las tablas 5.11 y 5.12 presentan la frecuencia y los estadísticos descriptivos para las variables más relevantes relativas a la descripción de los contextos escolares de España y Holanda.

Tabla 5.11. Estadísticos de las variables relevantes relativas a los aspectos descriptivos del contexto escolar - España vs Holanda

	ESPAÑA			HOLANDA		
	OBS	MEDIA	DESV.	OBS	MEDIA	DESV.
NÚMERO DE ALUMNOS POR CENTRO						
	53	781,08	579,926	23	1.115,83	952,451
NÚMERO TOTAL DE PROFESORES EN EL CENTRO						
	57	64,89	34,771	24	101,88	78,744
NÚMERO DE PROFESORES DE INGLÉS EN EL CENTRO						
	58	6,09	3,634	22	7,73	4,631

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Tabla 5.12. Frecuencias de las variables relevantes relativas a los aspectos descriptivos del contexto escolar - España vs Holanda

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
ALUMNOS EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA ECONÓMICA				
Más del 20%	59	15,3%	23	43,4%
AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS (Para todas y algunas asignaturas)				
Por habilidades en diferentes programas de estudios	58	53,4%	25	84,0%
Por habilidades en distintas clases	58	36,2%	25	48,0%
Por habilidades en la misma clase	58	53,4%	25	60,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Los centros holandeses parecen contar con un mayor número de alumnos y, por tanto, de profesores. Esta diferencia entre los dos países es significativa y gira en torno a unos 230 alumnos y 35 docentes más por centro escolar. Sin embargo, a pesar del tamaño de los centros, Holanda posee solamente un profesor y medio más de lengua inglesa por instituto.

En relación al alumnado, existe un porcentaje muy superior de alumnos holandeses en desventaja económica. La diferencia entre ambos países es muy significativa, principalmente al medir los centros en los que este alumnado supera el 20%, ya que para España la frecuencia es de un 15,3% frente a un 43,4% en el caso holandés. No obstante, cabe destacar que estos datos están basados en la percepción de los directores de los centros escolares en respuesta a una cuestión en la que se les pedía indicar aproximadamente el porcentaje de alumnado del centro que se encontraba en distintas situaciones, por lo que a la hora de interpretarlo se debe tener en cuenta que no se trata de cifras oficiales, sino de lo que han considerado una situación de desventaja económica.

En cuanto a los aspectos relevantes que describen el contexto escolar, se evalúan las distintas formas de agrupamiento de los alumnos. Holanda agrupa al alumnado en función de sus habilidades en la misma clase, en clases diferentes o en distintos programas con mayor frecuencia. En este último caso, la diferencia entre los dos países llega a alcanzar un 30%, mientras que la diferencia en lo referente a las agrupaciones por habilidades en la misma clase es mínima.

Las tablas 5.13 y 5.14 muestran la frecuencia y los estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a los aspectos descriptivos del contexto escolar del aprendizaje de lenguas.

Tabla 5.13. Estadísticos de las variables relevantes relativas a los aspectos descriptivos del contexto escolar del aprendizaje de lenguas - España vs Holanda

	ESPAÑA			HOLANDA		
	OBS	MEDIA	DESV.	OBS	MEDIA	DESV.
NÚMERO DE LENGUAS OFERTADAS EN EL CENTRO (CLÁSICAS Y MODERNAS)						
	61	2,95	0,902	26	3,65	1,606

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Tabla 5.14. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos descriptivos del contexto escolar para el aprendizaje de lenguas - España vs Holanda

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
RESPONSABILIDAD EN LA ELECCIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS QUE SE ENSEÑAN				
El director	64	39,1%	27	100%
Los profesores	64	21,9%	27	14,8%
El consejo escolar	64	25,0%	27	14,8%
Las Autoridades Locales o Regionales	64	59,4%	27	0%
La Administración Nacional Educativa	64	20,3%	27	3,7%
MEDIDAS QUE REFUERZAN Y PROMOCIONAN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS				
Proyecto CLIL	58	27,6%	26	19,2%
Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras	61	34,4%	26	3,8%
Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas	61	36,1%	26	39,6%
Aumento del número de horas lectivas dedicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras	62	38,7%	26	19,2%
Aumento de las actividades extraescolares relacionadas con las lenguas extranjeras	62	54,8%	26	30,8%
Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje de lenguas extranjeras	61	27,9%	26	15,4%
OFERTA DE CLASES EXTRAESCOLARES				
De enriquecimiento del inglés	59	39,0%	25	40,0%
De enriquecimiento de otras lenguas	59	3,4%	26	19,2%
De refuerzo del inglés	59	39,0%	25	72%
De refuerzo de otras lenguas	60	6,7%	26	53,8%
Clases de la lengua autóctona del país para inmigrantes	60	40,0%	26	26,9%
Clases de las lenguas maternas de los alumnos inmigrantes	60	10,0%	26	7,7%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Los centros holandeses ofertan de media una lengua extranjera más que los españoles. La responsabilidad del número de lenguas ofertadas, así como la decisión sobre cuáles serán las que formen parte de dicha oferta, en Holanda recae exclusivamente sobre los directores de los centros y es compartida, en un porcentaje muy bajo, por los profesores, el Consejo Escolar y el Ministerio de Educación y Cultura. En España, sin embargo, las autoridades son las que llevan el mayor peso en esta toma de decisiones.

Los centros españoles parecen poner en marcha un mayor número de medidas para reforzar el aprendizaje de lenguas extranjeras. En primer lugar, el porcentaje de proyectos de Aprendizaje Integrado de Conocimientos y Lenguas es un 8% superior en España. No obstante, este porcentaje es aún bajo en ambos países, ya que en ninguno de los casos supera el 30%. La reducción del número de alumnos por clase, así como el aumento del número de horas lectivas dedicadas a las lenguas, son también medidas que se toman con mayor frecuencia en los centros españoles. Para el primer caso la diferencia entre los dos países es significativa, roza el 30%, mientras que para el segundo, este distanciamiento se sitúa en el 18%. En cualquier caso, se trata de medidas que son adoptadas por un porcentaje inferior a la mitad de los centros. Por otro lado, más de la mitad de los centros españoles ha aumentado las actividades extraescolares relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que sitúa a esta medida como la más popular en el contexto español. En Holanda, las escuelas que han puesto en marcha estas iniciativas se reducen a un tercio. Por último, un 12% más de centros españoles han adelantado la edad de comienzo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, esta medida es una de las menos comunes en los dos países.

Un porcentaje similar de centros de ambos países oferta clases extraescolares de enriquecimiento en lengua inglesa. Sin embargo, cuando se trata de perfeccionar otras lenguas este porcentaje decrece considerablemente, especialmente en España. Asimismo, los centros holandeses ponen en marcha con mayor frecuencia clases de refuerzo tanto de inglés como de otras lenguas. La diferencia con España, en ambos casos, es significativa. Por el contrario, los centros españoles imparten en mayor proporción clases extraescolares en la lengua autóctona del país y en la lengua de los inmigrantes.

Las tablas 5.15 y 5.16 presentan la frecuencia y los estadísticos de las variables relativas a la formación inicial del profesorado en Holanda y España.

Tabla 5.15. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos de formación del profesorado de lengua inglesa - España vs Holanda

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
NIVEL EDUCATIVO DEL PROFESORADO				
ISCED 6	260	7,30%	78	-
ISCED 5 A		92,30%		19,20%
ISCED 5 B		-		78,20%
ISCED 3 A		0,40%		2,60%
CONTENIDO DE LA FORMACIÓN INICIAL				
Inglés	261	96,6%	77	98,7%
Enseñanza del inglés como lengua extranjera	254	87,0%	76	89,5%
Didáctica y metodología de la enseñanza del inglés	248	80,2%	76	94,7%
Tecnología y comunicación en la enseñanza del inglés	233	29,6%	75	53,3%
Integración de aprendizaje de contenido y lengua (CLIL)	229	17,0%	72	16,7%
POSESIÓN DE UN CERTIFICADO COMPLETO DE INGLÉS				
Posee un certificado completo de inglés-	262	97,3%	78	83,3%
SALIDAS AL EXTRANJERO –una o más veces-				
Para realizar un curso o estudiar (más de un mes)	241	80,10%	72	39,90%
Para trabajar dando clases	201	25,90%	71	9,90%
Para trabajar en algo distinto de la enseñanza	205	16,80%	70	25,70%
Para vivir con tu familia (más de un mes)	193	13,00%	72	11,10%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Tabla 5.16. Estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a los aspectos de formación inicial del profesorado de lengua inglesa - España vs Holanda

	ESPAÑA			HOLANDA		
	OBS	MEDIA	DESV.	OBS	MEDIA	DESV.
DURACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL						
	237	2,35	2,017	76	3,58	1,675
NÚMERO DE IDIOMAS ESTUDIADOS DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL						
	233	4,03	1,414	60	3,62	1,195

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Existen diferencias significativas en cuanto a la formación inicial del profesorado en ambos países. El nivel educativo de los profesores, medido según los indicadores de la OCDE, es significativamente diferente. En España la gran mayoría del profesorado alcanza los niveles ISCED 5A y 6, que se corresponden con una formación universitaria, mientras que en el caso holandés el porcentaje del profesorado que posee esta titulación no llega al 20%. Los docentes holandeses tienen, en su gran mayoría, una titulación correspondiente al nivel ISCED 5B que hace referencia a los Ciclos

de Formación Profesional de Grado Superior. Como se ha visto a lo largo de estas páginas, la formación inicial del profesorado en España tiene el nivel de carrera universitaria, mientras que en Holanda son estudios de Formación Profesional Superior (HBO). Asimismo, un escaso porcentaje de profesores, por debajo del 1% en España y cerca de un 2% en Holanda, posee una titulación ISCED 3A, que se corresponde con el nivel superior de Educación Secundaria y los Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio. No obstante, en la tabla 5.15 se observa que la formación inicial del profesorado holandés dura de media un año más que la del profesorado español. Por lo que el estudio de las frecuencias revela, la cifra media de años de duración en España, aparentemente curiosa, se puede deber a que la pregunta resultaba un poco ambigua y difícil de encajar dentro del sistema español de formación del profesorado, en ella se especificaba que se tuviera en cuenta tanto el estudio de la asignatura a impartir como los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para ser profesor. La mayoría de los docentes coinciden en afirmar que su formación ha durado 1 año y, probablemente, se deba a que han considerado el estudio del Máster de Formación del Profesorado o el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica, sin embargo, otro porcentaje elevado de respuestas han hecho referencia a 5 años, en cuyo caso solo, muy probablemente, han tenido en cuenta la duración de la carrera universitaria. A pesar de esta diferencia, los docentes de los dos países parecen haber recibido una formación inicial similar en contenidos. La práctica totalidad recibió clases de inglés y un porcentaje superior al 80% cursó asignaturas relativas a la enseñanza de inglés como lengua extranjera y a su didáctica y metodología, si bien este porcentaje es ligeramente superior en Holanda. La formación en la Enseñanza y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas parece ser un ámbito de aprendizaje poco común a incluir en los programas de formación inicial del profesorado tanto en España como en Holanda, dado que solo un porcentaje ligeramente superior al 15% de los docentes parece haber recibido clases sobre dicho aspecto. La mayor diferencia se encuentra en la formación relativa a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicadas a la enseñanza de la lengua inglesa, ya que un 22% más de los docentes holandeses se han formado en este ámbito. A pesar de ello, solamente la mitad del profesorado holandés ha recibido formación en este ámbito. Por el contrario, los profesores españoles han estudiado durante este tiempo un número ligeramente superior de idiomas.

Por último, el porcentaje de docentes que posee un certificado en lengua inglesa es más alto en España, donde un 14% más afirma estar en posesión de dicha titulación.

La tabla 5.17 evidencia la frecuencia de las variables relativas a la formación permanente del profesorado en España y Holanda.

Tabla 5.17. Frecuencia de las variables relativas a la formación permanente del profesorado - España vs Holanda

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
LA FORMACIÓN CONTINUA ES PARA EL PROFESORADO...				
una obligación	60	31,7%	26	53,8%
un derecho	60	75,0%	26	34,6%
un requisito para la promoción interna	60	6,7%	26	11,5%
una opción	60	58,3%	26	19,2%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Existen diferencias significativas entre los dos países en la forma de plantear y desarrollar la formación permanente del profesorado. Para el 75% de los directores españoles es un derecho, frente al 34% de los directores holandeses que lo considera como tal. En este país, más de la mitad de los directores coincide en afirmar que es, principalmente, una obligación. Por el contrario, solamente un tercio de los directores españoles comparte esta afirmación. Los dos países comparten que ésta no es un requisito imprescindible para la promoción interna, aunque en Holanda tiene mayor reconocimiento para poder llevar a cabo tal ascenso. Por último, más de la mitad de los directores españoles manifiesta que la formación permanente es una opción del profesorado, frente a un escaso 20% de los directores holandeses.

Las tablas 5.18 y 5.19 revelan la frecuencia y los estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a la situación laboral del profesorado en España y Holanda.

Tabla 5.18. Frecuencias de las variables relevantes relativas a la situación laboral del profesorado de lengua inglesa - España vs Holanda

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
SITUACIÓN LABORAL				
Temporal a tiempo completo	261	9,2%	78	2,6%
Indefinido a tiempo completo		81,2%		35,9%
Temporal a tiempo parcial		3,4%		16,7%
Indefinido a tiempo parcial		6,1%		44,9%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Tabla 5.19. Estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a situación laboral del profesorado de lengua inglesa - España vs Holanda

	ESPAÑA			HOLANDA		
	OBS	MEDIA	DESV.	OBS	MEDIA	DESV.
NÚMERO DE HORAS DE TRABAJO EN TOTAL						
	256	28,66	37,629	65	25,60	13,628
NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA A LA SEMANA						
	261	18,02	16,800	75	18,04	7,408
NÚMERO DE HORAS DE PERMANENCIA EN EL CENTRO						
	258	10,66	44,856	70	6,81	6,130
NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA DE INGLÉS						
	258	15,50	5,233	78	17,12	5,993
DURACIÓN DE UNA CLASE						
	255	55,39	3,555	76	50,99	8,447
NÚMERO DE ALUMNOS POR AULA DE INGLÉS						
	257	26,50	4,352	73	26,16	4,528

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

La situación laboral de los docentes de ambos países es, en términos generales, muy estable, con porcentajes muy altos de contratos indefinidos. No obstante, se encuentran diferencias muy significativas en el tipo de jornada laboral. El profesorado español posee principalmente un contrato a tiempo completo, mientras que en Holanda más de la mitad de los docentes tienen un contrato con algún tipo de reducción laboral. Este dato constituye un indicio importante de las grandes diferencias que se pueden encontrar en el contexto laboral de los docentes en España y Holanda. Un análisis más profundo puede ponernos sobre la pista de si este alto porcentaje de medias jornadas es similar en otros entornos laborales a lo largo de todo el país y, por tanto, podría responder a la puesta en marcha de políticas de empleo compatibles con la maternidad por parte del Gobierno holandés.

Los docentes españoles trabajan, de media, dos o tres horas más a la semana que sus colegas holandeses. Las horas de docencia directa al alumnado son equiparables en ambos países, aunque en lo que concierne de manera concreta a la lengua inglesa, los profesores holandeses imparten, de media, dos horas más a la semana. La mayor diferencia entre los dos países en cuanto a la distribución de la jornada laboral se encuentra en las horas de permanencia en el centro. Los profesores españoles permanecen una media de diez horas y media a la semana frente a las seis horas y media del profesorado holandés. Por último, señalar, que tal y como relatan los alumnos, en ambos casos no existen diferencias significativas en cuanto a la duración de las clases ni a la ratio de alumnado por aula entre ambos países.

Las tablas 5.20 - 5.26 presentan la frecuencia y los estadísticos descriptivos para las variables más relevantes relativas a los aspectos metodológicos de la enseñanza de la lengua inglesa en los contextos escolares de España y Holanda. Esta sección se haya dividida en distintas partes en las que se alternan los datos junto con la descripción de la situación para ambos contextos.

Tabla 5.20. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (I)

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
FRECUENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS DISTINTAS DESTREZAS EN LENGUA INGLESA				
-Casi todos los días y algunas veces a la semana-				
Comprensión oral	259	89,2%	76	50,0%
Expresión oral	260	87,7%	77	44,2%
Comprensión escrita	260	85,7%	77	63,7%
Expresión escrita	261	66,7%	76	36,8%
Gramática	261	84,6%	77	52,4%
Pronunciación	261	83,9%	77	48,1%
Vocabulario	259	93,1%	77	70,2%
Cultura y literatura	259	33,6%	77	13,0%
IMPORTANCIA CONCEDIDA AL APRENDIZAJE DE LAS DISTINTAS DESTREZAS EN LENGUA INGLESA EN LA NOTA FINAL DEL ALUMNADO				
-Muy importante y bastante importante-				
Comprensión oral	263	95,8%	77	97,4%
Expresión oral	263	92,4%	77	88,3%
Comprensión escrita	262	93,2%	77	100%
Expresión escrita	263	98,0%	76	86,8%
Gramática	263	95,4%	77	77,9%
Pronunciación	262	84,3%	76	67,1%
Vocabulario	263	99,3%	77	98,7%
Cultura y literatura	262	50,0%	77	39,0%
DIFICULTAD PERCIBIDA POR EL PROFESORADO EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS DE LOS ALUMNOS				
-Muy difícil y bastante difícil-				
Comprensión oral	261	70,9%	77	24,7%
Expresión oral	261	91,2%	77	66,2%
Comprensión escrita	260	42,7%	77	54,6%
Expresión escrita	259	75,2%	77	77,9%
Gramática	261	41,6%	77	76,6%
Pronunciación	259	87,3%	77	58,5%
Vocabulario	259	28,6%	77	19,5%
USO DEL MARCO DE REFERENCIA PARA...				
- Muy a menudo y a menudo-				
el desarrollo de programaciones curriculares	259	28,6%	78	9,1%
la formación del profesorado	257	23,4%	78	1,3%
el diagnóstico y la evaluación	254	21,2%	77	16,9%
el desarrollo o selección de materiales curriculares	257	28,8%	78	24,3%
comunicarse con el entorno escolar	253	14,7%	78	11,6%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

El profesorado español destina mayor tiempo de trabajo al desarrollo de las distintas destrezas que componen la lengua inglesa. La diferencia en este aspecto entre ambos países es muy significativa. El mayor distanciamiento, en torno a un 40%, se encuentra en los aspectos relacionados con las destrezas orales: comprensión y expresión oral y pronunciación. El desarrollo de la expresión escrita, así como de una gramática apropiada, difiere en un 30% y en torno a un 20% lo hacen la enseñanza de comprensión lectora, vocabulario y cultura y literatura. Los profesores españoles trabajan con mayor frecuencia la comprensión oral y el desarrollo de vocabulario, aspecto este último al que también van encaminados los mayores esfuerzos del profesorado holandés, junto con la enseñanza de gramática. El desarrollo de la expresión escrita, así como de todo lo relacionado con la cultura y la literatura inglesa son, en ambos casos, los contenidos trabajados con menor regularidad en las aulas de inglés. Sin embargo, existe un mayor consenso entre los dos países cuando se trata de valorar la importancia que se le concede a estas destrezas en la nota final del alumnado. Para la práctica totalidad del profesorado holandés es bastante o muy importante que el alumnado comprenda textos escritos y orales y que conozca y maneje vocabulario. Aspectos que coinciden en importancia para el profesorado español, aunque éste sitúa también en la misma posición que el alumnado tenga conocimientos de gramática. Asimismo, una importancia muy alta, aunque ligeramente menor en Holanda que en España, le es concedida al aprendizaje de la expresión oral. Al analizar los aspectos en los que el profesorado encuentra mayores dificultades de aprendizaje en el aula de inglés, se vuelven a manifestar diferencias entre ambos países. La expresión oral y la pronunciación son los dos aspectos considerados más difíciles para el alumnado por el profesorado español, seguidos de la expresión escrita y de la comprensión oral. Por el contrario, el profesorado holandés percibe una mayor dificultad en el aprendizaje de la expresión escrita, de la gramática y de la expresión oral. No obstante, a pesar de que ambos países coinciden en la percepción de este último aspecto como difícil, es mucho más alto el porcentaje de profesorado español que tiene esta visión. Por último, los docentes de ambos países afirman que el aprendizaje de vocabulario es lo más fácil para sus alumnos.

Más profesores españoles utilizan el *Marco de Referencia* como guía para distintas actividades. A pesar de ello, el porcentaje de docentes que hacen uso de esta herramienta muy a menudo o a menudo es muy bajo en los dos países. El desarrollo y la selección de materiales curriculares es la actividad para la cual ambos entornos utilizan en mayor medida esta referencia, asimismo coinciden en hacer un uso menor de éste para comunicarse con el entorno escolar.

Tabla 5.21. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (II)

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
TIEMPO DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR				
Menos de media hora.	257	34,2%	77	58,4%
METODOLOGÍA DE TRABAJO ----				
-Siempre y habitualmente-				
En grupos mixtos.	260	33,5%	77	13,0%
En grupos de alumnos con las mismas habilidades.	258	19,4%	77	13,0%
Individual.	259	76,1%	77	66,2%
Realización de presentaciones en grupo.	259	32,1%	77	5,2%
Realización de presentaciones por un alumno.	257	42,8%	77	6,5%
USO DE LA LENGUA INGLESA EN EL AULA DE INGLÉS ---				
-Siempre y habitualmente-				
Cuando el profesor habla para toda la clase.	259	93,4%	77	66,2%
Cuando el profesor habla con los alumnos individualmente.	255	67,5%	77	22,1%
Cuando los alumnos hablan con el profesor.	261	40,3%	76	15,8%
Cuando los alumnos hablan entre ellos.	261	21,0%	77	14,3%
Cuando los alumnos realizan presentaciones.	257	48,4%	76	48,7%
FRECUENCIA CON LA QUE EL PROFESOR SEÑALA LAS DIFERENCIAS O SIMILITUDES ENTRE LA LENGUA INGLESA Y OTRAS LENGUAS CUANDO ENSEÑA...				
-Muy habitualmente y habitualmente -				
Expresión oral	258	47,6%	76	40,8%
Expresión escrita	258	53,5%	76	50,0%
Comprensión oral	258	44,5%	76	34,2%
Gramática	258	65,1%	76	64,5%
Comprensión escrita	258	49,2%	76	51,3%
Pronunciación	258	40,7%	76	27,2%
Vocabulario	258	58,6%	76	56,5%
FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE DEBERES				
Todos los días	262	81,7%	77	77,9%
TIEMPO QUE LOS ALUMNOS DEBERÍAN ESTUDIAR A LA SEMANA				
Dos horas y más	263	77,5%	77	46,8%
FRECUENCIA DE CORRECCIÓN DE TEST O TRABAJOS				
Todas las clases y algunas veces al mes.	261	54,4%	77	82,1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Tabla 5.22. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa relacionados con los métodos de evaluación- España vs Holanda (III)

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
MÉTODOS DE EVALUACIÓN				
Uso de pruebas estandarizados, evaluaciones nacionales... -Una y varias veces al año-	61	91,7%	26	92,3%
Uso de pruebas diseñados por el profesorado. -Casi todas las semanas y algunas veces al mes-	61	70,5%	25	80,0%
Uso de escalas de observación -Casi todas las semanas y algunas veces al mes-	60	73,4%	25	76,0%
A través de trabajos realizados -Casi todas las semanas y algunas veces al mes-	59	20,4%	25	12,0%
A través de tareas, proyectos o trabajos realizados a modo de deberes. -Casi todas las semanas y algunas veces al mes-	60	83,3%	25	80,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

En relación a la metodología de trabajo, el profesorado holandés dedica un tiempo menor a dar explicaciones magistrales. Más de la mitad de este profesorado interviene media hora como máximo en el aula de lengua inglesa, mientras este porcentaje desciende al 34%, siendo mayor el número de docentes que dedica un tiempo superior. El trabajo individual del alumno es el que prima en ambos países, seguido por el trabajo en grupos mixtos y presentaciones de trabajos individuales para el caso español. En Holanda se trabaja con mayor frecuencia en grupos tanto mixtos como de alumnos con las mismas habilidades. Asimismo, el porcentaje de profesorado que dice utilizar siempre o muy habitualmente la lengua inglesa en distintas situaciones en el aula es superior en España. Esta diferencia se acentúa y llega casi al 50% cuando se pregunta al profesorado por el uso del inglés para referirse a los alumnos de forma individual. Por el contrario, cuando lo hace en gran grupo, ésta desciende casi a la mitad. No deja de ser un dato significativo que marca una distancia importante entre el entorno de aprendizaje de la lengua inglesa en ambos países, al que se le añade que el 40% del alumnado español usa siempre o muy habitualmente la lengua inglesa para dirigirse al profesor frente al 16% del alumnado holandés. No parecen existir prácticamente diferencias en el uso que hacen los alumnos del inglés cuando se relacionan con sus compañeros o realizan presentaciones en el aula.

El profesorado español tiende a señalar las diferencias o similitudes entre la lengua inglesa y otras lenguas con una frecuencia ligeramente superior. No obstante, las diferencias son realmente pequeñas excepto para los aspectos orales, como la comprensión, la expresión oral y, específicamente, para la pronunciación. La diferencia es realmente significativa solamente para este último aspecto. A la vista de los datos, se puede suponer que este hecho está relacionado con la incidencia que se pone sobre la enseñanza de las diversas habilidades en ambos contextos.

La gran mayoría de docentes manda deberes de inglés de forma diaria. Por otro lado, la mayoría del profesorado español considera que los alumnos deberían dedicar a la semana dos horas o más a estudiar inglés. Este dato solo es compartido por un porcentaje ligeramente inferior a la mitad de profesores holandeses, ya que otro porcentaje alto de estos últimos piensa que con un tiempo superior a una hora a la semana e inferior a dos es suficiente.

Un mayor número de profesores holandeses manifiesta corregir trabajos y pruebas con mayor asiduidad. El porcentaje de docentes en Holanda que dice desarrollar esta labor todas las clases o algunas veces al mes supera en un 28% a sus homólogos españoles.

A priori, no existen grandes diferencias en la forma en la que los docentes evalúan a sus alumnos. La gran mayoría de los centros en ambos casos utilizan, al menos una vez al año, pruebas estandarizadas o evaluaciones externas que les permiten medir el nivel de adquisición de conocimientos. Ligeramente superior es el porcentaje de centros holandeses en los que los docentes se sirven de escalas de observación y pruebas diseñadas por ellos mismos. Sin embargo, un porcentaje superior de centros españoles basan parte de esta evaluación en la corrección tanto de deberes como de trabajos realizados en casa. A pesar de esta diferencia, los dos países alcanzan porcentajes altos en el uso de todos estos recursos de evaluación.

Tabla 5.23. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (IV)

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	PORCENTAJE	OBS	PORCENTAJE
USO DE RECURSOS EN EL AULA DE INGLÉS				
- casi todas las días/semanas y algunas veces al mes -				
Pizarra digital interactiva	260	32,7%	76	43,4%
Laboratorio de idiomas multimedia	257	14,4%	77	11,7%
Plataforma virtual	256	14,9%	77	19,5%
Materiales audiovisuales (vídeos, dvds...)	259	55,2%	77	68,9%
Periódicos, revistas, cómics o letras de canciones	259	46,1%	77	40,3%
Programas de ordenador	263	30,1%	76	48,7%
Libros de texto	259	94,6%	76	93,4%
Libros de lectura en lengua inglesa	259	53,2%	75	29,4%
Material fabricado por ti mismo o por tus colegas	259	34,3%	77	67,5%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Si nos centramos en los recursos que el profesorado utiliza, el libro de texto es unánimemente el recurso que se usa con mayor frecuencia en ambos países, tal y como se puede observar en la tabla 5.23. El porcentaje de profesores que utilizan esta herramienta didáctica casi todos los días o, al menos, algunas veces al mes, supera para ambos casos el 90%. Un análisis más profundo de este apartado permite ver que un porcentaje ligeramente superior de docentes holandeses usan en mayor medida los materiales didácticos relacionados con la tecnología: pizarra digital, plataformas virtuales, medios audiovisuales y programas de ordenador. Aunque, no parece suceder lo mismo con los laboratorios de idiomas multimedia, en este caso el porcentaje de profesores que hacen uso de éstos es ligeramente superior en España. Asimismo, el profesorado español aventaja al holandés en la frecuencia de uso de materiales didácticos impresos, como revistas, periódicos o libros de lectura. Un 30% más de docentes holandeses trabaja con mayor frecuencia en la elaboración de material didáctico al que posteriormente dará uso en su aula, siendo este el aspecto en el que existe una mayor distancia entre los dos países. A pesar de estas diferencias, los porcentajes en esta sección distan muy poco entre sí, salvo en los casos mencionados. Además, en ninguno de los dos países la frecuencia de uso habitual de estos recursos supera al 50%, excepto cuando se evalúa la asiduidad en el uso de materiales audiovisuales.

Tabla 5.24. Estadísticos de las variables relevantes relativas a los recursos informáticos en los Centros - España vs Holanda

	ESPAÑA			HOLANDA		
	OBS	MEDIA	DESV.	OBS	MEDIA	DESV.
NÚMERO DE ORDENADORES DISPONIBLES EN EL CENTRO						
Para el alumnado	62	109,6	109,563	26	194,5	229,462
Para el profesorado	62	28,6	29,04	25	59,4	45,714

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Tabla 5.25. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (V)

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
USO DE LAS TIC PARA EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS PARA...				
- Casi todos los días y algunas veces a la semana -				
Deberes o trabajos que requieran buscar información	261	18,8%	77	22,1%
Deberes o trabajos	260	18,8%	76	23,6%
Desarrollo de la expresión escrita	258	15,9%	77	18,2%
Desarrollo de la expresión oral	255	12,2%	77	15,6%
Desarrollo de la comprensión auditiva	259	15,0%	77	16,9%
Aprendizaje de gramática	256	15,2%	77	9,1%
Desarrollo de la comprensión escrita	257	14,8%	77	13,0%
Desarrollo de una pronunciación correcta	257	13,6%	75	9,3%
Aprendizaje de vocabulario	257	17,1%	76	36,9%
USO DE HERRAMIENTAS ONLINE PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS				
- Casi todas las días/semanas y algunas veces al mes -				
Páginas Web diseñadas para el aprendizaje de idiomas	259	34,3%	77	44,2%
Diccionarios online	261	45,7%	77	39,0%
Medios de comunicación online	259	25,8%	77	29,9%
Páginas Web relacionadas con las formas de vida y cultura de otros países	259	25,5%	76	15,8%
Herramientas de comunicación en la red: e-mails, blogs, chats...	253	19,7%	77	10,4%
Herramientas tecnológicas de diseño propio para su aplicación en el aula	259	18,9%	77	11,7%
Documentos online compartidos para la clase	255	2,7%	77	5,2%
Herramientas online para la evaluación	257	7,8%	77	7,8%
Webquest de inglés	257	7,4%	76	7,8%
USO DEL ORDENADOR FUERA DEL CENTRO PARA...				
-Todos los días y algunas veces por semana -				
corregir deberes o trabajos de inglés	257	27,20%	77	18,20%
preparar las clases de inglés	259	68,80%	77	67,60%
realizar tareas administrativas tales como registro de ausencias, notas... para el aula de inglés	259	62,20%	77	79,30%
crear material didáctico para las clases de inglés	263	64,70%	76	56,50%
buscar material auténtico para el aula de inglés	258	67,70%	77	46,80%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Los centros holandeses disponen de media de un mayor número de ordenadores tanto para uso personal de los docentes como para los alumnos (tabla 5.24). En este último caso, la diferencia entre los dos países alcanza casi el 50%. A pesar de lo anterior, el uso que los docentes hacen de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en sus clases de inglés es escaso. El profesorado holandés tiende a utilizar con más frecuencia estos medios a la hora de desarrollar las distintas destrezas de sus alumnos y de mandar tareas para casa (tabla 5.25). Aunque cuando se trata de trabajar la comprensión escrita, la pronunciación y la gramática un porcentaje ligeramente superior de docentes españoles parece hacer mayor uso de esta herramienta. Sin embargo, los docentes usan con

mayor frecuencia el ordenador como herramienta de trabajo fuera del centro. En este caso, los profesores españoles recurren con mayor asiduidad al ordenador para tareas relacionadas con la preparación de sus clases, búsqueda de materiales y corrección de deberes del alumnado, mientras que los profesores holandeses incrementan el uso de este medio cuando realizan tareas administrativas. Asimismo, el profesorado español utiliza más regularmente distintos recursos en línea, tales como diccionarios, herramientas de comunicación, herramientas de diseño propio para el aula... Por el contrario, el profesorado holandés parece darle un uso más frecuente a las páginas Web diseñadas para el aprendizaje de idiomas y los documentos compartidos en red. Tal y como sucede con las TIC, el porcentaje de profesorado que usa estos recursos como apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje es bastante bajo en ambos casos.

Tabla 5.26. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos metodológicos de enseñanza de la lengua inglesa en el contexto escolar - España vs Holanda (VI)

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	PORCENTAJE	OBS	PORCENTAJE
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES ESCOLARES EN LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS				
- Una y más veces -				
Excursiones a países de habla no inglesa	254	27,2%	77	60,3%
Excursiones a países de habla inglesa	254	39,8%	76	43,6%
Intercambios escolares en habla inglesa	254	25,6%	76	10,5%
Proyectos escolares con escuelas de otros países	258	39,1%	78	29,5%
Asociaciones de fomento de las lenguas extranjeras	248	9,5%	78	5,2%
Competiciones de lenguas extranjeras	253	32,0%	78	6,4%
Proyectos para celebrar el día de europeo de las lenguas extranjeras	250	20,2%	78	9,0%
Proyectos extraescolares de lenguas extranjeras	250	38,0%	78	15,4%
Proyectos relacionados con establecer comunicación con otros alumnos vía carta, internet...	256	52,3%	78	26,9%
Salidas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras	256	52,3%	78	26,9%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Las tablas 5.27 y 5.28 hacen referencia a los aspectos relacionados con los intercambios docentes, visitas escolares y distintos proyectos de colaboración.

Tabla 5.27. Estadísticos descriptivos de las variables relevantes relativas a los aspectos relacionados con los intercambios y visitas de docentes en el contexto escolar - España vs Holanda

	ESPAÑA			HOLANDA		
	OBS	MEDIA	DESV.	OBS	MEDIA	DESV.
NÚMERO DE PROFESORES PARTICIPANTES EN INTERCAMBIOS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ENTRE ESCUELAS						
	60	2,48	11,314	24	0,04	0,204
NÚMERO DE PROFESORES DE INGLÉS PARTICIPANTES EN INTERCAMBIOS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ENTRE ESCUELAS						
	56	0,46	1,361	25	0,12	0,440
NÚMERO DE PROFESORES VISITANTES ANGLÓFONOS						
	56	0,41	1,156	25	0,16	0,800

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

La participación del profesorado en intercambios de prácticas pedagógicas con otros centros es prácticamente inexistente en ambos contextos escolares. A pesar de ello, en el caso español parece que existe un porcentaje ligeramente superior de profesionales que se involucra en este tipo de actividades. Lo mismo sucede con el número de profesores visitantes anglófonos en los centros escolares de ambos países.

Por otro lado, en los últimos tres años los profesores holandeses han preparado bastantes más excursiones y salidas a países de habla inglesa. Sin embargo, el número de profesores españoles que, a lo largo de este tiempo, ha preparado otras actividades extraescolares relacionadas con el aprendizaje del inglés es superior. Esta diferencia aumenta en las actividades referentes a intercambios escolares en habla inglesa, salidas de día y proyectos escolares que fomentan la comunicación entre alumnos, así como competiciones y concursos de lengua inglesa. Para estos últimos casos, la diferencia entre los dos países alcanza prácticamente un 30%.

Tabla 5.28. Frecuencia de las variables relevantes relativas a los aspectos económicos para la realización de intercambios y visitas de docentes -España vs Holanda

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
RECEPCIÓN DE FONDOS PARA LA REALIZACIÓN DE INTERCAMBIOS Y VISITAS ENTRE CENTROS				
De la Unión Europea	58	20,7%	25	24,0%
Del gobierno	59	18,6%	25	8,0%
De diferentes benefactores	59	1,8%	41	100%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011(European Commission, 2012a).

Quizá una de las posibles explicaciones de esta mayor movilidad del profesorado holandés se encuentre en las fuentes de apoyo económico para tal fin. Los centros holandeses reciben la práctica totalidad de estos fondos de distintos benefactores, a los que se les une un escaso 8% del Gobierno y un 24% de la Unión Europea. Parecido es el porcentaje económico que reciben los centros españoles por parte de esta última, sin embargo, la mayor aportación en este caso la realiza el Gobierno, que contribuye a la financiación con un 19% aproximadamente y no llega a alcanzar un 2% la parte financiada por distintos benefactores. Ello supone que el total recibido es significativamente superior en Holanda, lo que constituye una de las evidencias más importantes de la enorme distancia que existe entre la financiación y el apoyo económico a la educación en Holanda y España.

Por último, los directores de los centros valoraron los posibles aspectos que dificultan la puesta en marcha de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad de las lenguas extranjeras. La tabla 5.29 muestra los resultados recogidos para este aspecto.

Tabla 5.29. Frecuencia de las variables relevantes relativas al análisis de la falta de recursos que dificulta el desarrollo de una enseñanza de lenguas extranjeras de calidad - España vs Holanda

	ESPAÑA		HOLANDA	
	OBS	FRECUENCIA	OBS	FRECUENCIA
FALTA DE RECURSOS				
Falta de profesorado de inglés cualificado	59	3,4%	25	12,0%
Falta de personal de apoyo	62	59,7%	26	11,5%
Materiales didácticos escasos o inadecuados	62	8,1%	26	0,0%
Falta de ordenadores apropiados	62	25,8%	26	15,4%
Conexión poco adecuada o inexistente a Internet	62	25,8%	26	7,7%
Falta de programas informáticos de aprendizaje	62	33,9%	25	8,0%
Falta de materiales impresos	60	18,3%	26	11,5%
Falta de recursos audiovisuales	61	24,6%	26	7,7%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

La falta de personal de apoyo parece dificultar mayoritariamente la enseñanza de lenguas en España. Más de la mitad de los directores coinciden en esta valoración. Le siguen, aunque a larga distancia, la escasez de recursos audiovisuales y de programas informáticos, así como de ordenadores y/o una conexión a Internet apropiada. Los directores holandeses detectan en menor medida la mayoría de estas incidencias. Este colectivo apunta como principales inconvenientes la falta de ordenadores apropiados, así como de profesorado de inglés cualificado, este último punto supone un punto de divergencia con el caso español. Le siguen muy de cerca la carencia de personal de apoyo y de materiales impresos. Ambos países coinciden en afirmar que el déficit de materiales didácticos o su inadecuación no constituyen un verdadero problema en su realidad educativa.

5.4. POSIBLES DETERMINANTES DE RENDIMIENTO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESPAÑA Y HOLANDA

En este último apartado, se presenta un análisis de regresión lineal múltiple a través del cual se trata de comprobar el grado en que determinadas características, tomadas como variables independientes, ayudan a explicar las puntuaciones en las tres destrezas evaluadas, variables dependientes (Gil Pascual, 2003). Para realizar este estudio se ha utilizado el paquete informático para el análisis de datos estadísticos SPSS.

La selección de las variables independientes se ha hecho en función de la revisión de la literatura sobre aprendizaje de lenguas realizada para este trabajo (Alabau y Gil, 1997; MECD, 2002a; MEC, 2004; Bonnet, 2004; Barnes, Hunt, Lindsay, Muijs y Powell, 2005; Admiraal, de Bot y Westhoff, 2006; Dobson, Pérez y Johnstone, 2010; 2011; MECD, 2011a; MECD, 2012b). En dicha selección se incluyen diversas características relacionadas con los alumnos, los centros y el profesorado, como muestra la tabla 5.30. Cabe destacar que en este último caso, se ha utilizado el promedio de las puntuaciones en cada centro, ya que la encuesta no precisa la relación entre cada profesor y cada centro.

Tabla 5.30. Variables independientes analizadas en el estudio

VARIABLES INDEPENDIENTES ANALIZADAS EN EL ESTUDIO	
Características relacionadas con los alumnos	
Nivel de estudios de la Madre Nivel de estudios del padre Conocimiento de inglés de los padres Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero Participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero Tiempo de estudio para la preparación de las pruebas Tiempo de deberes	
Características relacionadas con el profesorado	
Trabajo en grupos de habilidades mixtas Trabajo individual Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	
Características relacionadas con los centros escolares	
Medidas de apoyo y refuerzo de las lenguas extranjeras: <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto CLIL - Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras - Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas - Aumento del número de horas lectivas - Aumento de las actividades extraescolares - Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje 	

Fuente: elaboración propia.

Como variables dependientes, se ha tomado el primer valor plausible de la comprensión oral y escrita y de la expresión escrita combinada. Para realizar la recta de regresión se han tenido en cuenta los valores de cada una de las variables, eliminando los individuos que han respondido a alguna de las variables analizadas con un valor nulo y/o que no han contestado. Lo primero que se realiza es un estudio pormenorizado de la correlación que existe entre cada una de las variables independientes incluidas en el estudio y la variable dependiente correspondiente. En este caso el grado de correlación viene determinado por el coeficiente de correlación de Pearson que muestra el grado de relación entre las dos variables: independiente y dependiente. Que este coeficiente sea negativo implica que a mayor valor de la variable independiente, menor puntuación tendrá la variable dependiente en el estudio. El nivel de significación para cada uno de estos coeficientes señala si las dos variables son incorreladas (correlación = 0) para los casos para los que este valor sea inferior a 0,05³⁷⁹.

Por otro lado, el estudio de la regresión lineal pone de manifiesto que determinadas variables, a pesar de que en el primer análisis realizado se haya visto que existía un grado de correlación significativo, no se deberían de incluir en la recta de regresión definitiva. Esto se debe a que la variabilidad de la variable dependiente descrita por algunas de las características analizadas se explica mejor a través de otras de las características incluidas en este estudio, por ejemplo, puede ocurrir que la variable conocimiento de inglés de los padres que tenía uno de los coeficientes de correlación más elevados en un primer análisis, no se debería incluir en la recta de regresión final, ya que se considera que la capacidad explicativa que esta variable tiene sobre la comprensión oral quedaría recogida en la variable nivel de estudios de los padres. De tal forma que la recta de regresión final quedaría definida a través de la combinación lineal de estas últimas variables³⁸⁰, multiplicada cada una por su coeficiente correspondiente indicado bajo el epígrafe de *B*, siempre que su grado de significación sea inferior a 0,05, más una constante, en caso de ser significativa, indicada como tal en las distintas tablas (Montero Lorenzo, 2007).

Por último, el resumen del modelo señala la variabilidad de la variable dependiente explicada por el modelo. Viene definida por el valor *R* cuadrado indicado en el análisis de bondad de ajuste incluido en las tablas. Cabe destacar que la variabilidad explicada por el modelo en estos estudios no es muy alta debido a que se trata de estudios sociológicos en los que intervienen una gran cantidad de elementos no incluidos en el estudio y que son difícilmente cuantificables. A continuación, se muestran los resultados obtenidos y su análisis para las tres destrezas evaluadas en España y Holanda.

5.4.1. Análisis de los determinantes de rendimiento en comprensión oral

España

³⁷⁹ En las distintas tablas aparecen resaltados en negrita las variables significativas en la columna “sig. Unilateral”.

³⁸⁰ Aparecen subrayadas en las tablas en gris las variables incluidas en la recta de regresión final.

Tabla 5.31. Determinantes del rendimiento en la destreza de comprensión oral en Holanda

	COMPRENSIÓN ORAL ESPAÑA								
	Correl. de Pearson	Sig. unilateral	Coeficientes						
			No estandarizados		Tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza 95% para B.	
			B.	Error tip.	Beta			Lím. Inf.	Lím. Sup
Constante			-1,96	0,270		-7,29	0,000	-2,499	-1,439
Nivel de estudios de la madre	-0,373	0,000	-0,055	0,017	-0,112	-3,23	0,001	-0,089	-0,022
Nivel de estudios del padre	-0,364	0,000	-0,032	0,017	-0,067	-1,91	0,056	-0,066	0,001
Conocimiento de inglés de los padres	0,331	0,000	0,070	0,046	0,048	1,532	0,126	-0,020	0,159
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación	0,424	0,000	0,418	0,045	0,263	9,218	0,000	0,329	0,507
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero	0,359	0,000	0,079	0,035	0,068	2,251	0,025	0,010	0,147
Participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero	0,124	0,000	0,048	0,032	0,040	1,477	0,140	-0,016	0,111
Tiempo de estudio para la preparación de pruebas	-0,143	0,000	-0,166	0,030	-0,158	-5,52	0,000	-0,224	-0,107
Tiempo de deberes	0,056	0,054	0,036	0,039	0,026	0,914	0,361	-0,041	0,112
Trabajo en grupos de habilidades mixtas	0,053	0,066	-0,073	0,058	-0,036	-1,25	0,211	-0,187	0,041
Trabajo individual	0,048	0,086	-0,012	0,015	-0,023	-0,77	0,437	-0,041	0,018
Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase	0,403	0,000	0,583	0,087	0,237	6,717	0,000	0,413	0,754
Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	0,406	0,000	0,096	0,061	0,059	1,580	0,114	-0,023	0,215
Proyecto CLIL	0,126	0,000	-0,138	0,075	-0,052	-1,83	0,067	-0,286	0,010
Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras	0,297	0,000	0,276	0,081	0,115	3,405	0,001	0,117	0,436
Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas	0,292	0,000	0,069	0,094	0,030	0,737	0,461	-0,115	0,254
Aumento del número de horas lectivas	0,342	0,000	0,182	0,089	0,080	2,042	0,041	0,007	0,357
Aumento de las actividades extraescolares	0,041	0,117	-0,188	0,062	-0,085	-3,02	0,003	-0,310	-0,066
Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje	0,357	0,000	0,255	0,102	0,097	2,510	0,012	0,056	0,454

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Tabla 5.32. Resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión oral en España

Resumen modelo de comprensión oral España						
R cuadrado	Anova					
0,463	Regresión	Suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F.	Sig.
		470,838	19	24,781		
	Residual	545,043	807	0,675		
	Total	1015,881	826			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Tal y como se puede observar en la tabla 5.31, las variables relacionadas con los antecedentes familiares muestran tener un efecto positivo en las puntuaciones de los alumnos españoles en comprensión oral, según el análisis del coeficiente de correlación. El nivel de estudios de la madre, en primer lugar, y luego el del padre influyen de forma notoria en la adquisición de esta destreza. Cabe destacar que las puntuaciones negativas obtenidas en los niveles de formación se deben a que, en los cuestionarios, los niveles de estudio más altos de los padres están valorados con las puntuaciones más bajas. Del mismo modo, el nivel de conocimiento de inglés de los padres evidencia también tener un efecto positivo.

Los factores relacionados con la exposición a la lengua inglesa influyen de forma muy positiva en los resultados obtenidos. La exposición y el uso de los medios de comunicación es la variable que mayor peso tiene a la hora de adquirir una buena habilidad de escucha, lo que supone que a mayor tiempo de escucha de los medios en lengua inglesa, mayor rendimiento de los estudiantes españoles en esta destreza. Igualmente, las salidas al extranjero apoyan también la adquisición de esta habilidad, aunque presentan una influencia menor. Participar en un proyecto de colaboración con escuelas extranjeras muestra, asimismo, un efecto positivo significativo, aunque más moderado que los anteriores.

Los resultados cuestionan el efecto que el tiempo de estudio dedicado a la preparación de pruebas tiene sobre las puntuaciones medias de los estudiantes españoles en comprensión oral. A este respecto, se obtiene un valor negativo, lo que indica una relación inversa entre este tiempo de estudio y los resultados obtenidos, en este caso, además, se trata de un valor significativo. Ante este resultado surgen varios interrogantes que deberían analizarse con mayor profundidad, ya que no se especifica si realizan un estudio diario o, si por el contrario, solamente dedican una gran cantidad de tiempo antes de cada prueba, además del hecho de que la capacidad de escucha no se adquiere a través de un estudio profundo, sino que requiere un entrenamiento regular y unos materiales adecuados para tal fin. Por el contrario, el tiempo empleado en la realización de deberes parece tener un efecto ligeramente positivo en los resultados, aunque en ningún caso significativo.

En lo que concierne a las variables relacionadas con el profesorado, el estudio muestra que el tiempo de habla en inglés del alumno y, especialmente, el del profesor durante las clases es esencial para la adquisición de las destrezas que componen una lengua extranjera. Impartir una clase en lengua inglesa supone una gran ventaja para el desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes españoles. De las variables analizadas es la segunda que mayor peso tiene, seguida muy de cerca por el tiempo de habla del alumno en inglés. Lo cual no resulta sorprendente, ya que el aprendizaje de las destrezas receptivas precede al de las expresivas. Por otra parte, la agrupación del alumnado no muestra efectos significativos. No obstante, el trabajo en grupos de habilidades mixtas parece tener un efecto superior, aunque, a la vista de los datos, en ningún caso se pueden extraer conclusiones.

Respecto a las variables de centro, adelantar la edad de comienzo del aprendizaje de inglés da muestras de influir notablemente en la capacidad de escucha del alumnado español, seguido muy de cerca por el incremento de horas de lectivas. Estos resultados apuntan, una vez más, a la importancia que tiene la exposición a la lengua inglesa para su adquisición. La reducción del número de alumnos por aula así como el aumento de lenguas ofertadas tiene un efecto positivo menor sobre las puntuaciones. Por otro lado, la puesta en marcha del proyecto CLIL parece ser una medida eficiente para el desarrollo de esta habilidad, aunque en menor grado, incluso, que las anteriores. De todas las variables de centro analizadas, la oferta de clases extraescolares es la que menos influye en el aprendizaje de esta habilidad, aunque los resultados en este caso no son estadísticamente concluyentes.

La regresión lineal de las variables estudiadas para la destreza de comprensión oral en España quedaría definida del siguiente modo:

Comprensión oral en España = $-0,055 \times \text{nivel de estudios de la madre} + 0,418 \times \text{la exposición y uso de la lengua inglesa a los medios de comunicación} + 0,079 \times \text{exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero} - 0,166 \times \text{el tiempo de estudio para la preparación de pruebas} + 0,583 \times \text{el tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase} + 0,276 \times \text{la reducción del número de alumnos en las clases de lenguas extranjeras} + 0,182 \times \text{aumento de número de horas lectivas} + 0,255 \times \text{se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje} - 1,96$.

La variabilidad explicada por este modelo sería 46,3% con un P valor del 0%, lo que indica que el modelo de regresión es válido y las estimaciones obtenidas por él son fiables.

Holanda

Las tablas 5.33 y 5.34 muestran los resultados obtenidos en el análisis de los determinantes del rendimiento para la destreza de comprensión oral en Holanda y el resumen del modelo.

Tabla 5.33. Determinantes del rendimiento en la destreza de comprensión oral en Holanda

	COMPRENSIÓN ORAL HOLANDA								
	Correl. de Pearson	Sig. unilateral	Coeficientes						
			No estandarizados		Tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza 95% para B.	
			B.	Error tip.	Beta			Lím. Inf.	Lím. Sup
Constante			-0,766	0,813		-0,94	0,347	-2,368	0,835
Nivel de estudios de la madre	-0,216	0,000	0,000	0,045	0,001	0,009	0,993	-0,089	0,090
Nivel de estudios del padre	-0,213	0,000	-0,027	0,045	-0,041	-0,59	0,556	-0,116	0,062
Conocimiento de inglés de los padres	0,284	0,000	0,133	0,103	0,080	1,286	0,200	-0,071	0,336
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación	0,376	0,000	0,487	0,104	0,272	4,704	0,000	0,283	0,691
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero	0,097	0,058	-0,057	0,094	-0,034	-0,60	0,548	-0,242	0,129
Participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero	-0,049	0,213	-0,095	0,107	-0,050	-0,88	0,377	-0,306	0,116
Tiempo de estudio para la preparación de pruebas	-0,235	0,000	-0,251	0,071	-0,209	-3,56	0,000	-0,390	-0,112
Tiempo de deberes	-0,122	0,023	-0,062	0,095	-0,037	-0,65	0,515	-0,250	0,125
Trabajo en grupos de habilidades mixtas	0,024	0,349	-0,009	0,125	-0,006	-0,07	0,941	-0,256	0,238
Trabajo individual	-0,051	0,206	0,402	0,193	0,164	2,086	0,038	0,022	0,781
Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase	0,177	0,002	-0,068	0,185	-0,033	-0,36	0,714	-0,433	0,297
Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	0,295	0,000	0,657	0,227	0,308	2,899	0,004	0,211	1,104
Proyecto CLIL	0,057	0,179	0,043	0,251	0,013	0,171	0,864	-0,452	0,538
Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras	-0,290	0,000	-1,056	0,395	-0,185	-2,67	0,008	-1,834	-0,277
Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas	-0,085	0,084	0,729	0,404	0,283	1,804	0,073	-0,067	1,526
Aumento del número de horas lectivas	-0,093	0,066	-1,017	0,341	-0,313	-2,98	0,003	-1,690	-0,345
Aumento de las actividades extraescolares	-0,096	0,060	-0,671	0,189	-0,254	-3,55	0,000	-1,042	-0,299
Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje	-0,089	0,073	-0,005	0,348	-0,002	-0,01	0,988	-0,690	0,680

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Tabla 5.34. Resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión oral en Holanda

Resumen modelo de comprensión oral Holanda						
R cuadrado	Anova					
0,364		Suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F.	Sig.
	Regresión	146,525	19	7,712	7,424	0,000
	Residual	255,549	246	1,039		
	Total	402,074	265			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Según el análisis del coeficiente de correlación, las características individuales del alumnado evidencian tener una gran influencia en los resultados obtenidos por los alumnos holandeses en la capacidad de comprensión oral. Respecto a los antecedentes familiares, la variable que mayor peso tiene es el nivel de conocimiento de la lengua inglesa de los progenitores. El nivel de estudios de los padres también parece influir, aunque en menor medida.

Igual que para el caso español, la variable que mayor efecto tiene sobre las puntuaciones medias es la exposición y el uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación. Una vez más, los datos nos sitúan ante la importancia que tienen los medios de comunicación para el aprendizaje de las lenguas extranjeras y, en concreto, para la habilidad de comprensión oral.

Por otro lado, tanto la exposición y el uso que los estudiantes hacen del inglés en sus salidas al extranjero o la participación en proyectos de colaboración con escuelas del extranjero no dan signos de tener un efecto en el aprendizaje de esta habilidad, aunque los datos muestran que mientras la primera parece influir de forma positiva, la segunda parece hacerlo de forma negativa. No obstante, estos datos no son estadísticamente significativos.

Las variables que miden la dedicación a la lengua inglesa revelan que el tiempo dedicado a la preparación de pruebas, así como a la realización de tareas tiene un efecto negativo en las puntuaciones medias de los alumnos holandeses en la destreza de escucha. La primera de las variables es estadísticamente significativa, por lo que se debe cuestionar la idoneidad del tiempo de preparación de las pruebas teniendo en cuenta todos los factores que hasta el momento se vienen recogiendo en el estudio.

De las variables relacionadas con el profesor, el tiempo de habla en inglés que emplean los docentes en el aula, y no tanto los alumnos, tiene un gran peso en el desarrollo del aprendizaje de esta destreza. A la hora de establecer relaciones entre la capacidad de escucha y las distintas variables independientes analizadas, es la segunda variable que muestra mayor grado de influencia. Si bien, el tiempo de habla del alumno da muestras de ser importante, lo cierto es que el peso de este factor se

sitúa por debajo de los elementos relacionados con los antecedentes familiares y la exposición a los medios de comunicación.

Los agrupamientos no parecen afectar a la capacidad de escucha del alumnado holandés. Aunque los resultados no son estadísticamente significativos, el trabajo en grupos heterogéneos parece tener una influencia ligeramente positiva, contrariamente a lo que sucede con el trabajo individual que muestra tener un efecto negativo menor.

Resulta difícil extraer conclusiones en lo referente a las medidas adoptadas por los centros para la promoción del aprendizaje de lenguas, puesto que la mayoría de los datos son valores negativos poco significativos, excepto en la reducción del número de alumnos por aula. Ésta parece ser una medida contrastada poco adecuada para el desarrollo de la capacidad de escucha del alumnado. Una posible explicación para este hecho pueda ser que las aulas en las que se pone en marcha sean las aulas en las que el alumnado tiene mayores dificultades. En contraste con estos datos, el proyecto CLIL demuestra tener un efecto levemente positivo aunque no significativo sobre las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos holandeses para esta destreza.

La regresión lineal de las variables estudiadas para la destreza de comprensión oral en Holanda quedaría definida del siguiente modo:

Comprensión oral en Holanda = $0,487 \times$ la exposición y uso de la lengua inglesa a los medios de comunicación $- 0,251 \times$ el tiempo de estudio para la preparación de pruebas $+ 0,657 \times$ el tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase $- 1,056 \times$ la reducción del número de alumnos en las clases de lenguas extranjeras $+ 0$.

La variabilidad explicada por este modelo sería 36,4% con un P valor del 0%, lo que indica que el modelo de regresión es válido y las estimaciones obtenidas por él son fiables.

5.4.2. Análisis de los determinantes de rendimiento en comprensión escrita

España

La tabla 5.35 muestra los resultados obtenidos en el análisis de los determinantes del rendimiento en comprensión escrita para España y la tabla 5.36 el resumen del modelo estadístico.

Tabla 5.35. Determinantes del rendimiento en la destreza de comprensión escrita en España

	COMPREENSIÓN ESCRITA ESPAÑA								
	Correl. de Pearson	Sig. unilateral	Coeficientes						
			No estandarizados		Tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza 95% para B.	
			B.	Error tip.	Beta			Lím. Inf.	Lím. Sup
Constante			-0,797	0,466		-1,70	0,088	-1,713	0,118
Nivel de estudios de la madre	-0,395	0,000	-0,068	0,02	-0,126	-3,38	0,001	-0,108	-0,029
Nivel de estudios del padre	-0,380	0,000	-0,055	0,020	-0,102	-2,71	0,007	-0,095	-0,015
Conocimiento de inglés de los padres	0,312	0,000	0,042	0,056	0,025	0,74	0,456	-0,068	0,152
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación	0,389	0,000	0,404	0,053	0,229	7,67	0,000	0,301	0,507
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero	0,320	0,000	0,086	0,041	0,066	2,09	0,036	0,005	0,167
Participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero	0,093	0,004	0,055	0,038	0,042	1,47	0,140	-0,018	0,129
Tiempo de estudio para la preparación de pruebas	-0,152	0,000	-0,134	0,035	-0,116	-3,81	0,000	-0,203	-0,065
Tiempo de deberes	0,058	0,048	0,047	0,046	0,031	1,01	0,313	-0,044	0,138
Trabajo en grupos de habilidades mixtas	0,085	0,007	-0,024	0,070	-0,011	-0,34	0,727	-0,161	0,112
Trabajo individual	-0,035	0,155	-0,181	0,112	-0,047	-1,61	0,107	-0,401	0,039
Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase	0,346	0,000	0,182	0,103	0,066	1,76	0,078	-0,020	0,385
Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	0,445	0,000	0,431	0,073	0,237	5,87	0,000	0,287	0,575
Proyecto CLIL	0,101	0,002	-0,185	0,090	-0,061	-2,06	0,039	-0,361	-0,009
Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras	0,180	0,000	0,112	0,092	0,042	1,21	0,225	-0,069	0,292
Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas	0,202	0,000	-0,200	0,112	-0,075	-1,79	0,073	-0,419	0,019
Aumento del número de horas lectivas	0,269	0,000	0,170	0,102	0,066	1,66	0,097	-0,031	0,370
Aumento de las actividades extraescolares	0,076	0,015	-0,063	0,072	-0,025	-0,87	0,383	-0,205	0,079
Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje	0,315	0,000	0,220	0,120	0,073	1,833	0,067	-0,016	0,456

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Tabla 5.36. Resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión escrita en España

Resumen modelo de comprensión escrita España						
R cuadrado	Anova					
		Suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F.	Sig.
	Regresión	504,120	19	26,533	27,652	0,000
	Residual	776,255	809	0,960		
	Total	1280,374	828			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Los datos extraídos respecto al análisis del coeficiente de correlación muestran que las características individuales del alumno tienen un efecto positivo en los resultados obtenidos en la destreza de comprensión escrita en los dos países. Para los alumnos españoles, el nivel de estudios de los padres, y con mayor medida el de la madre, es determinante para los resultados en esta habilidad. Asimismo, aunque en menor medida, el conocimiento de inglés de sus progenitores también parece tener un efecto positivo sobre estas puntuaciones. Otro de los factores que contribuye al aprendizaje de esta destreza es la exposición y uso de los medios de comunicación. Esta variable es la segunda en importancia, tras el nivel de estudios de la madre, a la hora de analizar la influencia de las características individuales en esta destreza para el caso español.

De igual modo la exposición y el uso que los alumnos españoles hacen de la lengua inglesa durante las salidas al extranjero también tienen un efecto positivo. Por otro lado, la participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero no da muestras de influir notoriamente, aunque sí parece facilitar el aprendizaje de esta habilidad.

En cuanto a las variables que miden la dedicación a la lengua inglesa, el análisis pone de manifiesto que el tiempo que los estudiantes emplean en la preparación de pruebas tiene un efecto negativo sobre sus puntuaciones, lo que supone que a mayor tiempo de estudio, peores resultados obtienen en dichas pruebas. Para una interpretación adecuada, es conveniente tener en cuenta, además de los aspectos ya citados anteriormente, que la habilidad de lectura se puede entrenar pero que depende en gran medida de distintos factores como el nivel de madurez del alumnado o su capacidad de atención... que son difícilmente controlables a través del estudio. En la misma línea, los deberes que realiza el alumnado tampoco dan muestras de influir notablemente en los resultados obtenidos, aunque parecen ser beneficiosos, lo cierto es que de las variables analizadas relacionadas con las características individuales, es la que menor efecto tiene.

En relación a las características del profesorado, cabe destacar que el tiempo que dedica el profesor a hablar en lengua inglesa en el aula es el factor de mayor influencia en el resultado de los estudiantes españoles en lectura. Sin embargo, el tiempo de habla en inglés del alumnado muestra un

efecto más moderado. Si bien, este factor no deja de ser importante, lo cierto es que se sitúa en importancia por debajo del nivel de estudios de los padres y la exposición a los medios de comunicación. Por otro lado, la agrupación del alumnado no muestra evidencias de afectar a los resultados de los estudiantes españoles para la habilidad de lectura. Aunque es reseñable que el trabajo en grupos de habilidades mixtas contribuye a su aprendizaje mientras que el trabajo individual parece tener un efecto negativo poco significativo.

Adelantar la edad de comienzo del aprendizaje de lenguas y aumentar las horas de docencia en lengua inglesa son las dos medidas en relación con los centros que contribuyen en mayor grado al aprendizaje de las habilidades de lectura de los alumnos españoles. El aprendizaje temprano de la lengua tiene consecuencias muy positivas para el desarrollo de esta destreza en nuestro país. En menor medida, el incremento del número de lenguas a aprender tiene también una influencia positiva. Por último, la reducción del número de alumnos, seguido por la implantación de proyectos CLIL y, en último lugar, el incremento de actividades extraescolares en lengua inglesa son medidas que tienen un leve efecto positivo en el rendimiento del alumnado en esta habilidad.

La regresión lineal de las variables estudiadas para la destreza de comprensión escrita en España quedaría definida del siguiente modo:

Comprensión escrita en España = $-0,068 \times \text{nivel de estudios de la madre} - 0,055 \times \text{nivel de estudios del padre} + 0,404 \times \text{la exposición y uso de la lengua inglesa a los medios de comunicación} + 0,086 \times \text{exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero} - 0,134 \times \text{el tiempo de estudio para la preparación de pruebas} + 0,431 \times \text{el tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase} - 0,185 \times \text{la implantación del proyecto CLIL} + 0$.

La variabilidad explicada por este modelo sería 39,4% con un P valor del 0%, lo que indica que el modelo de regresión es válido y las estimaciones obtenidas por él son fiables.

Holanda

Los datos obtenidos en el análisis de los determinantes de rendimiento en la destreza de comprensión escrita en Holanda se muestran en la tabla 5.37 y el resumen del modelo estadístico se presenta en la tabla 5.38.

Tabla 5.37. Determinantes del rendimiento en la destreza de comprensión escrita en Holanda

	COMPREENSIÓN ESCRITA HOLANDA								
	Correl. de Pearson	Sig. unilateral	Coeficientes						
			No estandarizados		Tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza 95% para B.	
			B.	Error tip.	Beta			Lím. Inf.	Lím. Sup
Constante			-2,111	0,69		-3,05	0,003	-3,473	-0,748
Nivel de estudios de la madre	-0,250	0,000	-0,020	0,041	-0,035	-0,48	0,629	-0,101	0,061
Nivel de estudios del padre	-0,249	0,000	0,006	0,042	0,011	0,146	0,884	-0,076	0,088
Conocimiento de inglés de los padres	0,328	0,000	0,275	0,092	0,192	3,001	0,003	0,095	0,456
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación	0,238	0,000	0,196	0,088	0,129	2,231	0,027	0,023	0,369
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero	0,054	0,192	-0,116	0,079	-0,082	-1,47	0,142	-0,272	0,039
Participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero	-0,102	0,051	-0,123	0,094	-0,073	-1,30	0,193	-0,309	0,063
Tiempo de estudio para la preparación de pruebas	-0,210	0,000	-0,205	0,060	-0,201	-3,41	0,001	-0,323	-0,087
Tiempo de deberes	-0,019	0,378	0,126	0,083	0,090	1,51	0,132	-0,038	0,289
Trabajo en grupos de habilidades mixtas	0,019	0,380	-0,082	0,109	-0,063	-0,74	0,454	-0,296	0,133
Trabajo individual	-0,047	0,223	0,567	0,161	0,270	3,51	0,001	0,249	0,884
Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase	0,166	0,004	-0,132	0,151	-0,074	-0,87	0,382	-0,429	0,165
Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	0,288	0,000	0,901	0,192	0,502	4,70	0,000	0,523	1,278
Proyecto CLIL	0,074	0,116	-0,144	0,225	-0,052	-0,63	0,524	-0,587	0,300
Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras	-0,241	0,000	-0,544	0,337	-0,114	-1,61	0,108	-1,209	0,120
Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas	0,004	0,474	1,239	0,357	0,569	3,468	0,001	0,535	1,943
Aumento del número de horas lectivas	-0,064	0,153	-1,323	0,309	-0,483	-4,28	0,000	-1,932	-0,714
Aumento de las actividades extraescolares	-0,096	0,062	-0,616	0,160	-0,279	-3,83	0,000	-0,931	-0,300
Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje	-0,043	0,247	-0,092	0,290	-0,033	-0,31	0,752	-0,663	0,480

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Tabla 5.38. Resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión escrita de Holanda

Resumen modelo de comprensión escrita Holanda						
R cuadrado	Anova					
		Suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F.	Sig.
	Regresión	98,018	19	5,159	6,843	0,000
	Residual	181,684	241	0,754		
Total		279,702	260			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Como se ha mencionado al comienzo, los resultados obtenidos en el análisis del coeficiente de correlación vuelven a poner de manifiesto la importancia que las características individuales y, en concreto los antecedentes familiares, tienen en el desarrollo de las habilidades de lectura de los alumnos holandeses. En este caso, el conocimiento de inglés de los padres se sitúa en primer lugar, es la variable que mayor efecto tiene en los resultados en este caso. Tal y como ocurre en España, aunque en menor grado, el nivel de estudios de los padres y, en concreto, el de la madre, afecta también de forma significativa al aprendizaje de la comprensión lectora. Asimismo, la exposición y el uso de los medios por parte de los estudiantes holandeses es, también, un factor significativo de gran influencia. No sucede lo mismo con la exposición y el uso que los alumnos hacen de la lengua inglesa en salidas al extranjero que parece tener un efecto positivo muy moderado. Por otro lado, la participación de los estudiantes en proyectos de colaboración con escuelas extranjeras muestra un efecto negativo, en ambos casos poco significativo. No obstante, en ninguno de estos últimos casos los resultados son concluyentes.

El tiempo de estudio que el alumnado emplea para la preparación de las pruebas vuelve a dar muestras de influir de forma negativa, el valor obtenido es, incluso, superior al que se obtiene para el caso español. Esto vuelve a situarnos en la idea de que a mayor tiempo de estudio, menor rendimiento en la habilidad de lectura. Además, en este caso, el tiempo empleado en la realización de deberes también da signos de tener una influencia negativa, aunque muy poco significativa. A la hora de analizar ambas variables sería conveniente tener en cuenta las observaciones hechas anteriormente.

Los resultados obtenidos en las variables relacionadas con las características del profesor, nos sitúan, otra vez, ante la importancia que tiene el hecho de que el profesor hable en inglés durante las clases. Esta variable es la segunda en importancia a la hora de analizar los resultados obtenidos en las habilidades de lectura para el caso holandés. De la misma manera, el tiempo de habla del alumno en inglés es un factor importante, aunque su efecto es menor que el demostrado por los antecedentes familiares o la exposición y uso de los medios de comunicación. Los agrupamientos no muestran efectos significativos en el rendimiento, si bien, el trabajo en grupos de habilidades mixtas tiene una

influencia ligeramente positiva, contrariamente, el trabajo individual manifiesta tener un efecto ligeramente negativo, aunque en ninguno de los dos casos estos resultados son significativos.

Las mayores diferencias entre ambos países para esta habilidad se encuentran en las variables relacionadas con las características del centro, donde la mayoría de las medidas analizadas muestran resultados negativos aunque muy poco significativos, excepto para la reducción del número de alumnos por clase, que, según el estudio da muestras significativas de tener un efecto negativo en el desarrollo de las habilidades de comprensión oral del alumnado holandés. Asimismo, la implantación de proyectos CLIL y el incremento en la oferta de lenguas extranjeras parecen tener una influencia levemente positiva, aunque su bajo grado de significatividad, no permite extraer conclusiones.

La regresión lineal de las variables estudiadas para la destreza de comprensión escrita en Holanda se define a continuación:

Comprensión escrita en Holanda = $0,27 \times \text{conocimientos de inglés de los padres} + 0,196 \times \text{la exposición y uso de la lengua inglesa a los medios de comunicación} + 0,901 \times \text{el tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase} - 2,111$.

La variabilidad explicada por este modelo sería 35% con un P valor del 0%, lo que señala que el modelo de regresión es válido y las estimaciones obtenidas son fiables.

5.4.3. Análisis de los determinantes de rendimiento en expresión escrita

España

Los datos extraídos del análisis de los determinantes de rendimiento en expresión escrita para el caso español se muestran en la tabla 5.39.

Tabla 5.39. Determinantes del rendimiento en la destreza de expresión escrita en España

	EXPRESIÓN ESCRITA ESPAÑA								
	Correl. de Pearson	Sig. unilateral	Coeficientes						
			No estandarizados		Tipificados	T	Sig.	Intervalo de confianza 95% para B.	
			B.	Error tip.	Beta			Lím. Inf.	Lím. Sup.
Constante			-5,978	0,981		-6,09	0,000	-7,904	-4,053
Nivel de estudios de la madre	-0,441	0,000	-0,255	0,043	-0,211	-5,87	0,000	-0,340	-0,169
Nivel de estudios del padre	-0,366	0,000	-0,052	0,043	-0,043	-1,20	0,230	-0,136	0,033
Conocimiento de inglés de los padres	0,338	0,000	0,056	0,121	0,016	0,465	0,642	-0,181	0,294
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación	0,429	0,000	1,012	0,119	0,260	8,492	0,000	0,778	1,246
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero	0,332	0,000	0,235	0,089	0,082	2,625	0,009	0,059	0,410
Participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero	0,090	0,005	0,019	0,084	0,006	0,226	0,821	-0,146	0,184
Tiempo de estudio para la preparación de pruebas	-0,134	0,000	-0,324	0,076	-0,129	-4,23	0,000	-0,473	-0,174
Tiempo de deberes	0,084	0,008	0,156	0,102	0,047	1,524	0,128	-0,045	0,357
Trabajo en grupos de habilidades mixtas	0,078	0,013	-0,026	0,150	-0,005	-0,17	0,865	-0,319	0,268
Trabajo individual	0,006	0,428	0,091	0,239	0,011	0,381	0,703	-0,378	0,560
Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase	0,366	0,000	0,917	0,225	0,153	4,074	0,000	0,475	1,358
Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	0,416	0,000	0,391	0,159	0,099	2,463	0,014	0,079	0,702
Proyecto CLIL	0,150	0,000	0,066	0,197	0,010	0,333	0,739	-0,320	0,452
Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras	0,199	0,000	0,134	0,207	0,023	0,645	0,519	-0,273	0,541
Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas	0,248	0,000	0,489	0,242	0,083	2,018	0,044	0,013	0,964
Aumento del número de horas lectivas	0,330	0,000	0,559	0,225	0,100	2,482	0,013	0,117	1,001
Aumento de las actividades extraescolares	0,089	0,006	-0,045	0,158	-0,008	-0,28	0,777	-0,355	0,266
Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje	0,309	0,000	0,079	0,262	0,012	0,300	0,764	-0,436	0,593

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Tabla 5.40. Resumen del modelo del análisis estadístico de expresión escrita en España

Resumen modelo de expresión escrita España						
R cuadrado	Anova					
0,425		Suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F.	Sig.
	Regresión	2542,079	19	133,794	30,452	0,000
	Residual	3444,625	784	4,394		
	Total	5986,704	803			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

En relación a las características individuales del alumnado, según el análisis del coeficiente de correlación, el nivel de estudios de la madre es la variable que mayor peso tiene a la hora de analizar el rendimiento de los estudiantes españoles en expresión escrita. Mientras que en Holanda no existen grandes diferencias entre la influencia del nivel de estudios del padre o de la madre; en España, las diferencias de género en este aspecto son considerables, hasta el punto de que para la destreza que nos ocupa, la influencia del nivel de formación de la madre se sitúa en primer lugar mientras que el efecto del nivel de formación del padre desciende hasta ocupar la cuarta posición. Por otro lado, el conocimiento de inglés de los padres vuelve a demostrar tener un efecto positivo en el dominio de esta habilidad, aunque menor que su nivel de estudios.

Una vez más, los medios de comunicación y el uso que el alumnado hace de ellos ocupan las primeras posiciones cuando se trata de valorar su influencia en el desarrollo de la destreza de escritura de los alumnos españoles. Asimismo, el uso que los estudiantes hacen de la lengua inglesa en las salidas al extranjero también parece ser un recurso eficiente a este respecto. De la misma manera, la participación en proyectos de colaboración con otras escuelas en el extranjero también posee un efecto ligeramente positivo en el dominio de esta destreza para el caso español.

En la misma línea que hasta ahora se viene registrando, los resultados cuestionan el efecto que el tiempo de estudio dedicado a la preparación de exámenes pueda tener en los resultados medios obtenidos para la destreza de expresión escrita. En contraste, la realización de deberes parece influir positivamente, aunque esta influencia es escasa.

El análisis de las características relacionadas con el profesorado muestra, una vez más, que el tiempo de habla en inglés del profesor durante las clases también es determinante para el desarrollo de una buena habilidad de escritura en inglés. Asimismo, el tiempo que el alumno emplea en hablar inglés durante las clases resulta ser también muy importante, aunque esta importancia es ligeramente inferior a la que resulta tener el tiempo empleado por los docentes.

Tanto el trabajo individual como en grupos de habilidades mixtas no presentan signos de tener un efecto elevado, ni significativo en el caso del primero, en las puntuaciones medias del alumnado para esta destreza.

En cuanto a los factores relacionados con el centro, aumentar las horas lectivas es el que mayor influencia parece tener en este caso. El aprendizaje temprano de la lengua no influye tanto como lo hacía en el desarrollo de las otras destrezas, aunque su aportación sigue siendo sustancial. El incremento de lenguas, la reducción del número de alumnado por aula y la implantación de proyectos CLIL tienen también, en este orden de importancia, un efecto positivo. Tal y como viene sucediendo hasta el momento, el incremento de la oferta de actividades extraescolares en inglés no es un factor notorio a la hora de medir los resultados medios obtenidos para la destreza de expresión escrita por los estudiantes españoles.

Por último, la regresión lineal de las variables estudiadas para la destreza de expresión escrita en España quedaría definida del siguiente modo:

Expresión escrita en España = $-0,255 \times \text{el nivel de estudios de la madre} + 1,012 \times \text{la exposición y uso de la lengua inglesa a los medios de comunicación} + 0,235 \times \text{exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero} - 0,324 \times \text{el tiempo de estudio para la preparación de pruebas} + 0,917 \times \text{el tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase} + 0,391 \times \text{el tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase} + 0,489 \times \text{el incremento de las lenguas extranjeras ofertadas} + 0,559 \times \text{aumento del número de horas lectivas} - 5,978$.

La variabilidad explicada por este modelo sería 42,5% con un P valor del 0%, lo que indica que el modelo de regresión es válido y las estimaciones obtenidas por él son fiables.

Holanda

Las tablas 5.41 y 5.42 muestran los resultados obtenidos en el análisis de los determinantes de rendimiento en la destreza de expresión escrita para el caso holandés y el resumen del modelo estadístico.

Tabla 5.41. Determinantes del rendimiento en la destreza de expresión escrita en Holanda

	EXPRESIÓN ESCRITA HOLANDA								
	Correl. de Pearson	Sig. unilateral	Coeficientes						
			No estandarizados		Tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza 95% para B.	
			B.	Error tip.	Beta			Lím. Inf.	Lím. Sup
Constante			-2,513	1,304		-1,92	0,055	-5,082	0,056
Nivel de estudios de la madre	-0,100	0,053	0,077	0,068	0,079	1,128	0,260	-0,057	0,211
Nivel de estudios del padre	-0,118	0,028	0,051	0,068	0,052	0,752	0,453	-0,082	0,184
Conocimiento de inglés de los padres	0,212	0,000	0,222	0,159	0,088	1,394	0,165	-0,092	0,536
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación	0,286	0,000	0,513	0,155	0,192	3,305	0,001	0,207	0,818
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero	0,124	0,022	-2,861	0,135	0,000	0,000	1,000	-0,266	0,266
Participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero	0,030	0,314	0,069	0,163	0,024	0,425	0,671	-0,252	0,390
Tiempo de estudio para la preparación de pruebas	-0,307	0,000	-0,435	0,103	-0,253	-4,23	0,000	-0,638	-0,233
Tiempo de deberes	-0,081	0,096	0,083	0,141	0,034	0,590	0,555	-0,194	0,360
Trabajo en grupos de habilidades mixtas	-0,027	0,333	-0,477	0,189	-0,212	-2,52	0,012	-0,848	-0,105
Trabajo individual	-0,218	0,000	-0,218	0,303	-0,058	-0,71	0,473	-0,815	0,379
Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase	0,278	0,000	0,403	0,276	0,129	1,457	0,147	-0,142	0,947
Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	0,250	0,000	1,234	0,334	0,383	3,699	0,000	0,577	1,891
Proyecto CLIL	0,162	0,004	0,643	0,370	0,135	1,737	0,084	-0,086	1,372
Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras	-0,107	0,042	0,060	0,605	0,007	0,099	0,921	-1,133	1,252
Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas	0,011	0,429	0,437	0,628	0,115	0,695	0,488	-0,801	1,675
Aumento del número de horas lectivas	-0,099	0,055	-1,378	0,543	-0,294	-2,53	0,012	-2,448	-0,309
Aumento de las actividades extraescolares	-0,113	0,034	-1,295	0,279	-0,336	-4,64	0,000	-1,845	-0,746
Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje	-0,050	0,212	0,599	0,507	0,124	1,181	0,239	-0,400	1,597

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

Tabla 5.42. Resumen del modelo del análisis estadístico de expresión escrita en Holanda

Resumen modelo de expresión escrita Holanda						
R cuadrado	Anova					
		Suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F.	Sig.
0,355	Regresión	311,093	19	16,373	7,024	0.000 ^b
	Residual	566,436	243	2,331		
	Total	877,529	262			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del EECL, 2011 (European Commission, 2012a).

A la vista de los resultados obtenidos en el coeficiente de correlación y, en la misma línea de lo que viene sucediéndose hasta el momento, se puede concluir que las características individuales tienen un efecto positivo en las puntuaciones medias de los alumnos holandeses para la destreza de expresión escrita. En lo que concierne a los antecedentes familiares, el nivel de inglés de los padres es la variable que mayor influencia tiene; seguido, por el nivel de formación de la madre y, posteriormente, del padre. En comparación con el análisis de las otras destrezas, la diferencia por género es ligeramente superior en este caso, aun así no se aproxima a la disimilitud que se da en el contexto español.

La exposición a la lengua inglesa a través de los medios de comunicación también es determinante para el rendimiento en este caso. Es la variable que mayor peso ha demostrado tener. En mucha menor medida, también parece que la exposición y el uso que el alumnado hace del inglés durante las salidas a países extranjeros tienen un efecto positivo. Por otro lado, los resultados obtenidos en cuanto a la participación en proyectos de colaboración con escuelas en el extranjero no nos permiten extraer conclusiones significativas, puesto que no parecen tener un efecto importante ni significativo.

En cuanto a las variables de dedicación a la lengua inglesa, el análisis cuestiona, una vez más, la influencia del tiempo de estudio empleado en la preparación de exámenes, para el que otra vez se obtienen valores negativos significativos en la correlación. De igual manera, la influencia del tiempo de deberes en el desarrollo de la destreza escrita también parece ser negativa, aunque no es significativa.

En lo que concierne a las características relacionadas con el profesorado, el tiempo de habla en inglés que los alumnos emplean en el aula es realmente importante. En contraste con lo registrado hasta el momento, esta vez el tiempo que los docentes emplean en hablar en inglés en el aula influye, aunque en menor medida, que el tiempo que dedican los alumnos a tal fin. No obstante, ambos valores ponen de manifiesto uno de los aspectos metodológicos clave para la enseñanza de la lengua inglesa, la importancia que tiene usar la lengua meta como vehículo de comunicación en el aula.

El criterio de agrupación en la clase muestra valores negativos en las dos posibilidades analizadas: trabajo en grupos de habilidades mixtas y trabajo individual, aunque este último presenta unos resultados superiores y significativos, lo que lleva a concluir que a mayor tiempo de trabajo individual, peores resultados en expresión escrita.

En cuanto a las características relacionadas con los centros, el incremento de lenguas extranjeras y la implantación de proyectos CLIL son las únicas medidas que muestra tener un efecto positivo, en el último caso significativo, mientras que el resto de medidas analizadas, parecen influir de forma negativa en el aprendizaje de la destreza de escritura, aunque, en ningún caso, los resultados son estadísticamente concluyentes, ya que su nivel de significatividad es muy bajo a excepción de la reducción del número de alumnos por aula y el aumento de las actividades extraescolares que dan muestras de tener una influencia negativa significativa.

Por último, la regresión lineal de las variables estudiadas para la destreza de expresión escrita en Holanda quedaría definida del siguiente modo:

Expresión escrita en España = $0,513 \times$ la exposición y uso de la lengua inglesa a los medios de comunicación – $0,435 \times$ el tiempo de estudio para la preparación de pruebas + $1,234 \times$ el tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase – $1,295 \times$ el aumento de actividades extraescolares en lengua inglesa + 0.

La variabilidad explicada por este modelo sería 35,5% con un P valor del 0%, lo que indica que el modelo de regresión es válido y las estimaciones obtenidas por él son fiables.

5.4.4. Determinantes con mayor influencia en las tres destrezas

Los datos manejados en este último apartado ponen de manifiesto que los antecedentes familiares, así como la exposición y el uso que el alumnado hace de la lengua inglesa en los distintos contextos son las variables que contribuyen, principalmente, al desarrollo de la lengua inglesa en ambos países.

En cuanto a la exposición y el uso de la lengua, el análisis revela que el visionado de los distintos medios en lengua inglesa con subtítulos mejora el desempeño de los alumnos en inglés. Es el factor que más influye en el desarrollo de las destrezas de expresión escrita y comprensión oral de los alumnos holandeses y se sitúa entre los más importantes a la hora de analizar los resultados en comprensión escrita. En España, este efecto varía ligeramente, aunque pocas dudas caben a la hora de situar su gran influencia en el aprendizaje de las tres destrezas y, principalmente, en la comprensión oral.

Asimismo, en ambos países coincide que el tiempo de habla del profesorado en el aula tiene un efecto positivo en las puntuaciones obtenidas en cada una de las habilidades. En el contexto español este factor es determinante para la habilidad de lectura y es el segundo en importancia en cuanto a la comprensión oral en los dos países. No parece suceder lo mismo con el tiempo de habla del alumno en inglés, que a pesar de que es una variable significativa para el aprendizaje, no se sitúa entre los factores que afectan en mayor medida; solamente, se sitúa delante del tiempo de habla del profesor para la destreza de expresión escrita en Holanda.

Por el contrario, las visitas a un país de habla inglesa no dan muestras de tener un efecto importante en ninguno de los dos casos, aunque sí afectan de forma positiva y, mucho más que el desempeño de proyectos de colaboración con escuelas extranjeras.

En relación a los antecedentes familiares, el nivel de estudios de los padres, principalmente el de la madre, tiene un efecto positivo en las puntuaciones. La diferencia de género entre ambos contextos es notable. La formación de la madre parece estar muy relacionada con los resultados de los estudiantes españoles obtenidos en expresión y comprensión escrita. En Holanda esta influencia está presente, aunque con un menor peso. Sin embargo, el conocimiento de inglés de los progenitores afecta en gran medida a las puntuaciones obtenidas en el contexto holandés y no tanto en el caso español. Este hecho puede ser explicado por la desigualdad en la proporción de padres que dominan la lengua inglesa en ambos contextos.

El tiempo que los alumnos dedican a preparar los exámenes tiene un efecto negativo en las puntuaciones de las tres destrezas en ambos contextos. Lo que supone que a mayor tiempo de estudio para la preparación de pruebas, peor rendimiento. Numerosos factores se pueden considerar a la hora de interpretar este dato. Puede que se deba a que el alumnado con mayores dificultades emplee un mayor tiempo o a que se haya considerado solamente el tiempo que se emplea antes del examen o a que el aprendizaje de la lengua inglesa conlleva el desarrollo de algunas capacidades que difícilmente se entrenan a través del estudio sino que requieren la práctica y el uso continuado, así como la madurez del alumnado. Por lo tanto, como ya se ha referido anteriormente, un análisis en profundidad nos pondría sobre la pista de la relación que existe en ambos contextos entre el tiempo de estudio y el aprendizaje del inglés.

En la misma línea, los resultados cuestionan la idoneidad de las tareas para casa. En España el tiempo dedicado a la realización de deberes no parece afectar de forma significativa al rendimiento de los alumnos en ninguna de las tres destrezas. Tiene un efecto más positivo en la expresión escrita, pero en ningún caso es reseñable. Sin embargo, en Holanda este tiempo dedicado a hacer deberes de inglés influye negativamente, es decir, que a mayor tiempo dedicado a estas tareas en casa, peores son las puntuaciones medias obtenidas en las tres destrezas, y principalmente, en el área de comprensión oral. La proporción de alumnado que realiza tareas en casa es alta en ambos casos, aunque los

alumnos holandeses dedican, de media, menor tiempo. No obstante, en la interpretación de este resultado resultaría esclarecedor analizar en profundidad las razones por las que se dedica un mayor o menor tiempo a estas tareas, ya que, por ejemplo, cabría la posibilidad de que estas tareas sean mayores para los estudiantes que obtienen peores resultados.

El resto de variables analizadas relacionadas con la metodología didáctica no afectan significativamente al aprendizaje del inglés. Sin embargo, conviene recalcar que en la mayoría de los casos el aprendizaje en grupos de habilidades mixtas tiene un efecto positivo, sin embargo, el aprendizaje individual influye de forma negativa aunque, en ningún caso, los resultados son significativos. En Holanda esta relación se da para las tres destrezas aunque es realmente significativa en expresión escrita, destreza que también se ve afectada negativamente por el hecho de trabajar en grupos mixtos; en España este factor parece afectar solamente de forma negativa a la lectura.

Por último, las medidas de apoyo y refuerzo de las lenguas extranjeras muestran tener una influencia mayor en España, donde principalmente el aprendizaje temprano y el incremento de horas lectivas tienen un efecto positivo en los resultados hallados para todas las destrezas. En Holanda los datos no permiten sacar conclusiones extrapolables a este respecto. Si bien, la implantación de proyectos CLIL no es determinante en el rendimiento de los alumnos en ninguna de las circunstancias analizadas, lo cierto es que en ambos casos demuestra tener una influencia positiva, siendo el único factor para el contexto holandés que no ha puntuado de forma negativa. De cualquier modo, los datos nos sitúan sobre la pista de que lo realmente importante en cuestiones de metodología no es tanto el enfoque, sino el hecho de proporcionar al alumnado una gran cantidad de *input* en inglés y de crear situaciones y tareas que propicien la comunicación y fomenten el trabajo en grupo, así como el desarrollo de la expresión oral del alumnado.

CAPÍTULO 6

COMPARACIÓN DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

6.1. YUXTAPONCIÓN DE LOS DATOS

Tras la descripción global de los sistemas educativos y de los modelos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como de los resultados obtenidos por ambos países en el EECL, la comparación permite reflejar posibles convergencias y divergencias entre los dos sistemas. Con el fin de facilitar su lectura, la yuxtaposición de los datos se presenta teniendo en cuenta los parámetros comparativos que se han expuesto durante la fase analítica. Conviene aclarar que no se han puntualizado todos los aspectos que se han descrito, sino que se han extraído algunas tendencias de carácter general bajo los epígrafes citados.

6.1.1. Contexto socioeducativo

El contexto socioeconómico y político de los dos países, resumido en la tabla 6.1., dista mucho entre sí, como también lo hacen los aspectos relacionados con la extensión y situación geográfica. En cuanto a esto último, no se puede pasar por alto, tal y como lo refiere el profesor Aquilino Sánchez, que “la Península Ibérica no es una encrucijada de caminos, como Francia o los Países Bajos” (Sánchez Pérez, 1992, p.13). La estratégica situación de Holanda no solo ha impulsado el desarrollo de un comercio marítimo que durante siglos ha permitido sostener una economía firme, sino que también ha convertido el país en un lugar de refugio de inmigrantes. Holanda posee una gran diversidad étnica y se sitúa en la literatura internacional como un territorio con una de las mayores historias migratorias (Entzinger, 2003; Marteen, 2007; Vermeulen and Pennix, 2000). No obstante, numerosos autores señalan que esta tendencia está cambiando e, incluso, detectan entre la población un “liberalismo represivo”, no solo presente en Holanda sino en gran parte de los países del continente europeo (Jopkke, 2007 cit. en Marteen, 2007, p.339). Si bien puede que el multiculturalismo nunca fuera aceptado o practicado tan plenamente como sugiere la idealización de la política de integración holandesa, lo cierto es que el Gobierno holandés ha diseñado, durante muchos años, sus políticas con un marcado acento hacia la integración y el reconocimiento de la identidad cultural. En este aspecto aventaja claramente a España, que no solo cuenta con una tasa de inmigración un 10% menor, sino que, además, se ha estrenado recientemente en la adopción de modelos políticos de gestión de la inmigración.

De igual modo, hay que destacar una potente economía en los Países Bajos, que actualmente supera en más de 12.000 euros el PIB per cápita español, así como el gasto público en educación, que es casi un punto y medio superior al español. La economía holandesa, mucho más estable a lo largo del tiempo que la española (Eurostat, 2014), se ha guiado, además, por unos principios de actuación que se materializan en un cooperativismo que ha intentado apoyar a los grupos más vulnerables. Fruto de sus políticas sociales y de sus esfuerzos hacia la igualdad de oportunidades, la tasa de población adulta que actualmente ha finalizado los estudios de Educación Secundaria se sitúa alrededor de un 90%, frente a un 70% aproximado en el caso español. Asimismo, obtiene un IDH casi medio punto por encima de España y una tasa de abandono escolar alrededor de un 18% menor.

A nivel social, destacan también algunas medidas adoptadas por el Gobierno holandés que favorecen la corresponsabilidad de todos en la educación. Entre ellas, se puede señalar el alto porcentaje de mujeres que trabaja a tiempo parcial, el índice más alto entre los países de la OCDE (OCDE, 2014), lo que supone una evidencia clara del apoyo estatal a la labor educativa familiar. Sin embargo, la sociedad española cuenta con escasas medidas sociales que impulsen la conciliación familiar y la corresponsabilidad en la educación.

Tabla 6.1. Contexto socioeconómico y político

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y POLÍTICO	HOLANDA	ESPAÑA
Tasa de inmigración	20,9 %	10,1 %
PIB per cápita	35.900 euros	22.300 euros
Gasto en educación	5,9 % del PIB	4,5 % del PIB
Población adulta que ha superado con éxito la etapa de Educación Secundaria	87,7 % mujeres 90,5 % hombres	66,8 % mujeres 73,1 % hombres
Índice de Desarrollo Humano	0,915	0,869
Tasa de abandono escolar	8,8%	24,8 %

Fuente: elaboración propia.

Es indudable la vinculación entre el desarrollo económico y político y la génesis de los sistemas educativos, lo que justifica que su aparición y desarrollo tuviera lugar con distinto ritmo en ambos países, tal y como puede apreciarse en las tablas 6.2 – 6.4. Los primeros atisbos hacia la configuración de un sistema educativo en el caso holandés se pueden vislumbrar hacia finales del siglo XVIII, con la recién proclamada República de Batavia y la creación de su primera Constitución. Sin embargo, el Gobierno de la España de principios del siglo XVIII no contaba aún con una estabilidad que permitiera el surgimiento de un sistema educativo como tal. Hubo que esperar unos años más y superar los fracasados intentos de gestación que, no en vano, coincidieron también con la creación de su primera Constitución, en 1812. En definitiva, la génesis del sistema educativo español se efectuó siguiendo un procedimiento similar al de Holanda, pero tal y como afirma Ruiz Berrio al compararlo con otros países europeos, “su configuración definitiva” se retrasó algunas décadas (Tiana, Ossenbach, Sanz et al., 2002, p.91).

En palabras de Viñao, “la formación de un sistema educativo no es algo instantáneo (...) sino que supone una génesis más o menos dilatada en el tiempo” (2002, p.6). Comparando ambos sistemas, las ventajas de una estabilidad a nivel estatal son claramente destacables en el caso holandés, cuyo Gobierno desarrolló, desde el principio, una conciencia sobre la labor social de la educación que ha permanecido inamovible a lo largo de los siglos, sobreviviendo a los distintos vaivenes de las luchas territoriales a los que ha estado expuesta por su situación geopolítica. Ello supuso que los intentos fallidos inherentes a toda génesis de un sistema educativo fueran menores y mucho menos dilatados en el tiempo que en el caso español y que a partir de la ley de 1806 se hablara de una educación accesible para todos, aunque no se recogiera legalmente hasta la Constitución de 1848. En España la culminación legal de este proceso no llegaría hasta la ley Moyano de 1857, aunque, cabe advertir que la referencia al derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, planteados de forma conjunta, no apareció hasta la promulgación de la Constitución de 1978, casi un siglo y medio más tarde que en Holanda.

Por otro lado, la sistematización de la educación nacional en Holanda comenzó a estructurarse en torno a una amplia oferta educativa que ya se dejaba entrever en la sociedad estamental del siglo XVI y que, sin duda, forma parte de la idiosincrasia de su sistema educativo. Esta característica oferta educativa ha estado presente a lo largo de la fase de consolidación de su educación nacional, cuyos esfuerzos, una vez definida la necesidad de una educación para todos, se volcaron plenamente en la consecución de una educación libre. Este objetivo supuso un largo proceso, conocido como la *Lucha o la Guerra de la Educación*, que culminó en 1917, cuando por fin se puso en marcha el tan aclamado principio de igualdad financiera. Un principio sin precedentes entre los países vecinos y que dota a la educación holandesa de una gran neutralidad que, incluso, ha sido tildada por diversos autores como una neutralidad pasiva (Braster, 2013). En España esta sistematización inicial se organizó en torno a una estructura muy simple y a un sistema central y uniforme, que se alejaba de las concepciones educativas holandesas. Ambos sistemas se distanciaban así en su estructura y expansión. Respecto a este último hecho, cabe destacar los distintos ritmos que tomó la evolución del proceso de escolarización. En la misma línea, la Ley de la Obligatoriedad de 1900 establecía en Holanda la enseñanza obligatoria de los 6 a los 12 años, mientras que en España este principio legal no se hizo efectivo hasta después de la aprobación de la Ley General de Educación, setenta años más tarde, en la que se promulgaba la necesidad de que todos los niños de 6 a 14 años pasaran por la institución escolar. La población escolar femenina supuso, además, un reto para el sistema educativo holandés, que se erigió como pionero en cuanto a la adopción de medidas que aseguraran la coeducación, una distinción más a añadir entre las dos realidades educativas.

A partir de la segunda mitad del siglo XX y, especialmente tras la Segunda Guerra Mundial, esta característica oferta educativa holandesa se puede entender en una doble vertiente: una académica, a la que nos hemos referido con anterioridad, y una ideológica, desarrollada a raíz de la fuerte acogida que las teorías de renovación pedagógica tuvieron en la sociedad holandesa. Respecto a este último punto, conviene aclarar que el desarrollo de distintas teorías filantrópicas ha tenido siempre cabida dentro de la sociedad holandesa y es, quizá, uno de los rasgos más diferenciadores de su sistema educativo. Lejos de esta realidad se sitúa la educación española, cuyo sistema educativo ha estado influido, mayoritariamente, por la Iglesia católica como institución política e ideológica.

La formación consistente y robusta del sistema educativo holandés, no exento de crisis y reajustes, es uno de los aspectos donde mejor se aprecian las diferencias entre ambos sistemas. Una consistencia con la que, lamentablemente, el sistema educativo español no ha contado nunca, ya que ha estado sometido a continuos cambios legales que no han permitido experimentar la validez de sus elementos.

Tabla 6.2. Génesis del sistema educativo

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN	HOLANDA	ESPAÑA
<p>Génesis</p> <p>Primeras referencias legales a la educación</p>	<p>Primera Constitución en 1798 (República de Batavia) que hace referencia a la educación pública.</p> <p>Primeras leyes educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley de 1801 - Ley de 1803 - Ley de 1806 	<p>Primera Constitución en 1812 con un título exclusivo dedicado a la educación.</p> <p>Primeros atisbos de leyes educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe Quintana (1813) - Reglamento General de Instrucción pública (1821) - Plan de Instrucción Pública del Duque de Rivas (1836) - Plan General de Estudios o Plan Pidal (1845) - Ley de instrucción Pública o Ley Moyano (1857)
<p>Contexto histórico</p>	<p>Momento histórico de gran estabilidad política, en el que Holanda consigue en 1830 independencia definitiva.</p>	<p>Un siglo de luchas políticas, revoluciones y guerras.</p>
<p>Derecho a la educación y libertad de enseñanza</p>	<p>Se refleja por primera vez en la Constitución de 1848.</p>	<p>La primera referencia conjunta con la libertad de enseñanza fue en la Constitución de 1978.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.3. Configuración del sistema educativo

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN	HOLANDA	ESPAÑA
Configuración		
Proceso de escolarización		
Obligatoriedad	<p><i>Leerplichtwet de 1900</i> establece la enseñanza obligatoria para niños de 6 a 12 años.</p>	<p><i>Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano, 1857.</i> Establece la enseñanza primaria, obligatoria para niños de 6 a 9 años y gratuita para los que no pudieran pagarla, aunque se deja a cargo de los municipios.</p>
Ampliación de la oferta educativa	<p>El Real Decreto de 1815 supuso una división de la educación en tres etapas: la educación Inferior, Intermedia y Superior. Comienza una división de la educación en distintos itinerarios.</p> <p>La ley de 1857 amplió la oferta educativa, añadiendo itinerarios a la etapa de Educación Secundaria.</p> <p><i>Wet of Bijzonder Onderwijs</i> de 1917 introdujo el principio de igualdad financiera.</p>	<p>El plan de 1836 ya distinguía entre primera, segunda y tercera enseñanza, la ley Pidal ofrece una estructura de la Educación Secundaria, pero no es hasta la ley Moyano cuando se diferencia la formación del profesorado y se hacen viables las separaciones propuestas.</p>
Profesionalización docente	<p>En 1793 se crea la primera escuela de formación del profesorado. A partir de la ley de 1806 se hizo necesaria la formación de los docentes. En 1820 se hizo extensiva para las mujeres. Finalmente con la ley de 1857 mejoró considerablemente.</p>	<p>En 1839 se crean las primeras Escuelas Normales.</p>
Aparición de los primeros organismos oficiales	<p>La Inspección educativa se introdujo con la ley de 1806.</p> <p>En 1918 se creó el Ministerio de Educación.</p>	<p>En 1849 se crea el cuerpo de Inspección de la Enseñanza Primaria.</p> <p>En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.</p>
Contexto histórico	<p>Sistema monárquico liberal estable hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>Continúa la inestabilidad política que finaliza con el autoritarismo franquista.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.4. Consolidación del sistema educativo

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN	HOLANDA	ESPAÑA
Consolidación		
Proceso de escolarización		
Obligatoriedad	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Leerplichtwet de 1969</i>. Escuela obligatoria para los niños de 6 a 15 años. - En 1975 se amplía la obligatoriedad hasta los 16 años y se establece que pasados los 10 años de escolaridad obligatoria, deben asistir a la escuela dos veces por semana hasta que finalice el curso escolar en que cumplen los 17 años (escolaridad obligatoria parcial). - <i>Wet op het basisonderwijs</i> de 1985. Escuela obligatoria para niños de 5 a 16 años y escolaridad obligatoria parcial hasta los 18 años. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ley General de Educación de 1970 (LGE)</i>. Escuela obligatoria para niños de 6 a 14 años. - <i>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo</i> de 1990 (LOGSE). Escuela obligatoria para niños de 6 a 16 años.
Modificaciones legales	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ley Mamut</i> (1968). Reforma de la etapa de Educación Secundaria. - <i>Ley de Educación Básica</i> (1985). Se integran las etapas de Educación Infantil y Primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ley General de Educación</i> (LGE, 1970). - <i>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo</i> (LOGSE, 1990). - <i>Ley de Calidad de la Educación</i> (LOCE, 2002). - <i>Ley Orgánica de Educación</i> (LOE, 2006). - <i>Ley de Mejora de la Calidad Educativa</i> (LOMCE, 2013).
Movimientos pedagógicos y organismos y gestión educativa	<p>A partir de la segunda década del S. XX los movimientos de renovación pedagógica adquieren un papel primordial en la educación.</p> <p>En la década de los 70 se creó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Instituto Nacional para la Medida y el Desarrollo (Cito). - El instituto de Desarrollo Curricular (SLO). - Incorporación de otros profesionales a la educación. 	<p>La Iglesia como Institución política e ideológica principalmente en los primeros años de la dictadura franquista.</p> <p>A partir de la Ley General de Educación se crearon las Asociaciones de Padres de Alumnos, un sistema de becas y la entrada de diversos profesionales en la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE, 1985). - Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995).
Contexto histórico	Consagración del modelo democrático y estabilidad económica.	Modernización del país e instauración de la democracia. Inestabilidad económica y social.

Fuente: elaboración propia.

6.1.2. Contexto escolar

6.1.2.1. Administración y financiación del sistema educativo

La descentralización de las funciones y competencias relacionadas con la educación caracteriza a ambos sistemas educativos, si bien es cierto que el modelo de gestión educativa del territorio holandés otorga una gran autonomía a nivel local y de centro escolar, lo que permite una gran flexibilidad y singularidad en el trabajo de cada escuela. En el caso de España, sin embargo, el margen de decisión de municipios y centros escolares está más restringido, situándose la toma de decisiones, sobre todo, a nivel regional. Esta situación debe ser considerada al interpretar la tabla 6.5, en la que se sintetizan los aspectos más relevantes de ambos sistemas en cuanto a su gestión administrativa. Aunque en ella se puede apreciar una aparente similitud, este parecido oculta atribuciones diferentes.

Tal y como afirma la OCDE en su informe *Education at a glance 2012* “desde la década de los ochenta un objetivo clave de las reformas educativas ha sido conceder mayor autoridad para la toma de decisiones en los niveles inferiores³⁸¹” (OECD, 2012, p.500). Si bien, en España, a lo largo de estos años se ha defendido en numerosas ocasiones la importancia del incremento de la autonomía de centro y, pese a una mayor toma de conciencia de Gobierno y Administraciones sobre este aspecto, reflejado, sin ir más lejos, en la actual Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), lo cierto es que la realidad acaba siendo otra muy diferente. Las escuelas se mueven aún “en un marco muy normativizado, en el que la mayoría de las cuestiones vienen prefijadas por la Administración” (Egido, 1998, p.158). Algunos autores, como Bolívar (2010), inciden en la tradición centralista de nuestro país y en la escasa capacidad que en la práctica poseen los centros escolares a nivel de decisión y de determinación curricular. Holanda, sin embargo, cuenta con un modelo descentralizado en el que el ejercicio de la autonomía de las escuelas ha obligado actualmente a fortalecer la influencia de las autoridades centrales en determinadas cuestiones. Los Países Bajos “presentan una tradición de autonomía escolar especialmente desarrollada” (Eurydice, 2007, p.9). El citado informe de la OCDE recoge que el 86% de las decisiones que conciernen a la educación en Holanda se toman en los centros frente al 24% en el caso español (OECD, 2012). Holanda aventaja en este aspecto a todos los países de la OCDE, situándose a la cabeza de la lista.

Una de las diferencias más importantes en las atribuciones de los centros en ambos países es la referente a la gestión del personal. Las escuelas holandesas pueden establecer su propia plantilla laboral. Además, los centros se encargan de la administración del presupuesto y de la contratación del personal, mientras que en España dicha posibilidad no está incluida en las competencias de los centros públicos. Aunque en menor medida, las diferencias entre estos dos modelos de organización escolar

³⁸¹ Since early 1980's a key aim of education reform has been to place more decision making authority at lower levels.

se reflejan también en los aspectos relativos a la planificación, estructuración, organización de la enseñanza y administración de recursos. En estos dos últimos aspectos, Holanda cuenta con plena autonomía frente a una autonomía limitada en el caso español. La autonomía relativa al currículo se analizará en el apartado siguiente.

La descentralización en España atribuye la mayor parte de las decisiones a las Administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas, en detrimento del contacto directo con la realidad escolar de cada centro. Si bien con la LOMCE los centros adquieren, siempre que así lo aprueben las Administraciones, cierta autonomía en este aspecto, tal y como afirma Bolívar, cabe advertir que en el contexto actual esta práctica requiere un laborioso proceso con el fin de “inducir y potenciar el aprendizaje y el desarrollo institucional de los centros escolares” (2010, p.10), sin el cual, estos continuos intentos podrían resultar poco exitosos.

En cuanto al gobierno de las escuelas, se aprecian ciertas similitudes tanto en la organización horizontal como en la vertical. Sin embargo, existen también algunas diferencias. Así, una vez más, en España las funciones de los órganos de gobierno y la organización de cada escuela vienen marcadas legalmente, a nivel nacional y regional, de forma exhaustiva. En Holanda, por el contrario, a pesar de que la organización está definida de forma legal, la realidad viene determinada por el amplio margen de autonomía de los centros y está sujeta a diferentes variables de contexto, por lo que se conforma una realidad organizativa diversa a lo largo del territorio del país.

Tabla 6.5. Administración del sistema educativo

ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	HOLANDA	ESPAÑA
Responsabilidad administrativa	Descentralizada: - Gobierno central. - Administraciones regionales y municipales. - Centros.	Descentralizada: - Gobierno central. - Administraciones regionales y municipales - Centros.
Administración que goza de mayor autonomía	Autoridades locales y Centros	Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas
Autonomía de centro	- Gestión económica. - Gestión administrativa. - Gestión de personal docente. - Gestión ejecutiva.	- Gestión económica. - Gestión administrativa. - Gestión ejecutiva.
Órganos de gobierno	<i>Unipersonales:</i> Autoridad competente, director (de uno o varios centros) y subdirector. <i>Colegiados:</i> equipo de profesores, Consejo Escolar y Equipos de coordinación.	<i>Unipersonales:</i> Equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario) <i>Colegiados:</i> Consejo Escolar, Claustro y Equipos de coordinación.

En lo que atañe a la financiación de las escuelas, uno de los aspectos que sin duda repercute de forma notoria en la calidad de la educación holandesa es el principio de igualdad financiera de escuelas públicas y privadas, por el que ambas reciben la misma financiación por parte del Estado y ambas poseen una autonomía muy parecida en cuanto al diseño de un proyecto curricular. En España, el margen de autonomía es mayor en las escuelas privadas, que se financian con fondos privados y no reciben ningún subsidio por parte del Estado, y es más limitada en los colegios concertados, que sí reciben soporte económico del Estado, y lo es, aún más, en las escuelas públicas. Esto se puede ver reflejado en la tabla 6.6.

Tabla 6.6. Financiación del sistema educativo

FINANCIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	HOLANDA	ESPAÑA
Titularidad de las escuelas	Financiadas por el Estado: Pública. Privada.	Financiadas por el Estado: Pública. Concertada. Financiadas con fondos privados: Privada.

Fuente: elaboración propia.

6.1.2.2. Estructura y funcionamiento del sistema educativo

Los aspectos generales que definen la estructura del sistema educativo en los dos países aparecen reflejados en la tabla 6.7. Tanto en Holanda como en España la educación es obligatoria hasta los dieciséis años, si bien, en los últimos años, el Gobierno de los Países Bajos ha adoptado diversas medidas encaminadas a su ampliación, a través de lo que se conoce como la escolaridad obligatoria parcial, un periodo en el que se combina la inserción laboral con la asistencia obligada a clases. Asimismo, la educación obligatoria comienza un año antes en Holanda, una medida que viene amparada por la integración de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Los dos países presentan similitudes en cuanto a la estructura de sus sistemas educativos, principalmente en la etapa de Educación Primaria, si bien la Educación Secundaria muestra ciertos parámetros de divergencia que alejan considerablemente las realidades educativas de ambos países. La diferencia esencial se encuentra en la amplia ramificación de este tramo educativo en Holanda, que confiere una mayor diversidad de escenarios educativos, para los que difícilmente se hace posible definir una estructura común (Wielemans, 1990; 1993) y que, además, pone en juego la capacidad de decisión de los alumnos a los doce años. En España, a pesar de que las reformas educativas de estos últimos años han dotado a esta etapa de una mayor flexibilidad, la elección está mucho más limitada y se relega a los dieciséis años, coincidiendo con el final de la obligatoriedad de la educación.

Por otro lado, la estructura holandesa confiere una mayor estabilidad a la etapa de Educación Secundaria, lo que permite el desarrollo de programas educativos sólidos, no solo por su especialización sino, sobre todo, por su duración.

Más allá de las citadas ventajas comparativas del caso holandés, es preciso advertir la escasa flexibilidad con la que cuentan los itinerarios, aún a pesar de la larga trayectoria evolutiva de la Educación Secundaria en Holanda, y de los diferentes esfuerzos que se vienen realizando desde hace tiempo para introducir medidas que aboguen por una mayor equidad y limiten las dificultades de transición entre las diferentes opciones educativas.

La aparente similitud que se observa en torno a los niveles de concreción en el ámbito curricular esconde, sin embargo, diferencias importantes. El currículo, escasamente prescriptivo, y la amplia autonomía de los centros holandeses redundan en un incremento, en número y en importancia, de las funciones de estos últimos respecto al diseño de la política curricular. Así, el currículo holandés permite al centro un amplio margen de toma de decisiones que se transcribe en una diversidad de formas y posibilidades pedagógicas que exigen la puesta en marcha de mecanismos de cooperación y coordinación. Por el contrario, en España, el nivel de prescripción curricular de los centros está mucho más restringido, principalmente por las directrices tan exhaustivas y delineadas que este documento ya posee cuando llega a ellos. Esta mayor definición del marco curricular reduce de manera significativa el grado de concreción curricular de los centros españoles.

No obstante lo anterior, del estudio comparado en cuanto al diseño de ambos currículos, se desprende algunos elementos convergentes como la finalidad educativa de las etapas, los objetivos de áreas o materias curriculares y los principios metodológicos.

Tabla 6.7. Estructura del sistema educativo

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO	HOLANDA	ESPAÑA
Obligatoriedad	De los 5 a los 16 años a tiempo completo y hasta los 18 años en programas de trabajo que incluyen asistencia obligatoria puntual a clases.	De los 6 a los 16 años.
Ordenación	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Infantil. - Educación Primaria. - Educación Secundaria. - Itinerarios diferenciados desde los 12 años. - Educación Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Infantil. - Educación Primaria. - Educación Secundaria Itinerarios flexibles a partir de los 15-16 años. - Educación Superior.
Currículo		
Niveles de concreción	<p>Dos niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gobierno central: establece las enseñanzas mínimas. - Centros: amplían y adaptan el currículo bajo las indicaciones del Instituto de Desarrollo Curricular (SLO). 	<p>Tres niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gobierno central: establece las enseñanzas mínimas. - Administraciones educativas regionales: completan las enseñanzas mínimas. - Centros adaptan el currículo a sus características.
Etapas	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Primaria. - Nivel inferior de Educación Secundaria. <p>En el nivel superior de Educación Secundaria cada itinerario y cada rama tienen su propio currículo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Infantil. - Educación Primaria. - Educación Secundaria
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> - Finalidad. - Se organiza en áreas de contenido que incluyen: Características de cada área - Objetivos generales del área - Apuntes organizativos y enfoque 	<ul style="list-style-type: none"> - Finalidad. - Objetivos generales de la etapa. - Competencias generales solo en el caso de la LOMCE. - Principios pedagógicos <p>Se organiza en áreas, materias o bloques de contenidos que incluyen:</p> <p><u>LOE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos específicos. - Contenidos. - Competencias básicas. - Criterios de evaluación. - Apuntes metodológicos <p><u>LOMCE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos. - Criterios de evaluación. - Estándares de aprendizaje evaluables. - Apuntes metodológicos

Fuente: elaboración propia.

Educación Infantil

En los últimos tiempos, la atención a la infancia está recibiendo un interés especial por parte del Gobierno holandés, centrado, principalmente, en el diseño de medidas políticas de financiación destinadas a incrementar el acceso de las familias a los servicios de atención y cuidado de los niños. Un tema controvertido para un sistema educativo en el que existe una gratuidad sin precedentes a lo largo de la educación obligatoria. España, por el contrario, cuenta en esta etapa con una formación mucho más estructurada, orientada hacia la introducción de objetivos y contenidos escolares.

Como se puede apreciar en la tabla 6.8, la Educación Infantil holandesa posee un carácter informal con cierta orientación educativa que no se refleja en ningún documento oficial. Su concepción está ligada al desarrollo de una política familiar en la que el cuidado de los niños ha sido y continúa siendo una prioridad, generalmente entre las mujeres, que reducen horarios y jornadas laborales con este fin. Cabe, así, hacer una reflexión especial en cuanto a los datos recogidos por la OCDE, comentados en páginas anteriores, relativos al bajo índice de mujeres que trabajan a tiempo completo (OECD, 2012). De tal modo, que las políticas relacionadas con la atención a la infancia en ambos países se basan en enfoques claramente diferenciados, lo que nos acerca al hecho de que “la Educación Infantil es probablemente el nivel educativo en el que más diferencias se pueden encontrar entre países y regiones del mundo en este momento” (Egido, 2013, p.14).

Como consecuencia de todo lo anterior, en España la Educación Infantil está mucho más institucionalizada y cuenta, además, con su propio currículo. En Holanda, sin embargo, existe una variedad de opciones que engloban no solamente centros educativos, sino una educación no formal y que no terminan de tomar una dirección muy definida, ya que la legislación al respecto se ocupa más de las condiciones de acceso y desarrollo de los centros que de los aspectos educativos. No obstante, a partir de los cuatro años esta etapa se encuentra integrada en la escuela de Educación Primaria y a ella asiste prácticamente todo el alumnado, al igual que ocurre en el segundo ciclo de Educación Infantil en España.

Tabla 6.8. Estructura y funcionamiento de la Educación Infantil

ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL	HOLANDA	ESPAÑA
Legislación	Wet op 9 juli 2004 op het kinderopvang en kwaliteitseisen peuterspeelzaal.	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Ordenación	Aunque no exista una ordenación recogida de forma legal, se puede establecer una división en dos etapas: <ul style="list-style-type: none"> - De 0 a 4 años. - A partir de los 4 años Integrada en las escuelas de Educación Primaria. 	En dos ciclos: <ul style="list-style-type: none"> - Primer ciclo: de 0 a 3 años. - Segundo ciclo: de 3 a 6 años
Tipos de centros	Principalmente en la primera etapa el aprendizaje formal se puede llevar a cabo en: <ul style="list-style-type: none"> - Guarderías. - Casas de padres o madres de acogida. - Centros fuera de la escuela. - Guarderías comunitarias con la participación de los padres. <p>A partir de los 4 años los alumnos suelen asistir a los centros de Educación Primaria.</p> <p>El aprendizaje informal incluye la labor de cuidadores, así como grupos de juego y organizaciones de cuidado de alumnos en los periodos no lectivos.</p>	Principalmente en Guarderías y Escuelas de Educación Infantil en el primer ciclo. Colegios de Educación Infantil y Primaria y escuelas de Educación Infantil en el segundo ciclo.
Currículo	No existe un currículo prescrito. Las políticas sobre el desarrollo infantil y oportunidades de aprendizaje se desarrollan en consulta con los comités de padres.	En el primer ciclo lo establecen las administraciones, mientras que en el segundo, lo hace el Gobierno (RD 1630/2006).
Finalidad	Contribuir al desarrollo del niño a través del juego.	Contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas en estrecha cooperación con las familias (RD 1630/2006, art.1).

Fuente: elaboración propia.

Educación Primaria

Los constantes cambios legislativos que caracterizan el sistema educativo español de las últimas décadas se ven reflejados en la escasa estabilidad de muchos de los elementos que conforman la estructura de la Educación Primaria, tal como recogen las tablas 6.9 y 6.10. Por el contrario, esta etapa en Holanda sufre modificaciones a consecuencia de la evolución natural en distintos aspectos, pero su legislación se mantiene intacta desde 1998. No obstante, y a pesar de las políticas de consenso que caracterizan al país, cabe advertir que estas modificaciones no se hallan exentas de polémica. Sin ir más lejos, una de las controversias más difundidas es la que recientemente ha enfrentado a Gobierno y profesores de Educación Primaria, en un intento de incrementar la integración del alumnado con necesidades educativas en las aulas ordinarias.

Ambos sistemas comparten líneas de acción y objetivos similares para esta etapa. Si bien, debido a su currículo, escasamente prescriptivo, la labor del Instituto de Desarrollo Curricular (SLO) en Holanda se ha hecho mucho más necesaria a partir de una realidad que demanda indicaciones más precisas.

En el ámbito de la evaluación, existen importantes diferencias. Mientras que en el sistema educativo español los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables que se deben tener en cuenta vienen definidos en el currículo oficial de cada etapa, en Holanda no existe tal definición a nivel curricular, sino que es el profesorado, con su propia escala de valores, el encargado de evaluar el grado de aprendizaje de cada alumno y su consecución de los objetivos. Además, al finalizar la etapa, el alumnado suele realizar una evaluación externa diseñada por el Instituto de Medición Curricular (Cito) que, aun no siendo obligatoria, es una práctica muy extendida. Los resultados que se obtienen en esta prueba son utilizados, no solo como factor de medición del éxito escolar, sino también como un elemento valorativo del centro, a la vez que suponen un gran peso a la hora de elegir el itinerario más adecuado para cada alumno.

Por el contrario, en España se realiza una evaluación externa obligatoria al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria. Esta evaluación tiene carácter formativo y orientador para el profesorado y para el centro, e informativo para las familias, pero sin ningún peso explícito en la continuidad de los estudios de los alumnos. No obstante, La LOMCE introduce algunas modificaciones a este respecto, como una evaluación diagnóstico al finalizar la etapa y, además, adelanta un curso la evaluación planteada por la LOE.

El interés por la evaluación cuenta con una larga trayectoria en Holanda. Atendiendo al carácter multifuncional de la evaluación, las razones de este interés pueden interpretarse desde una doble vía: una evaluación externa individualizada, con carácter fundamentalmente orientativo, y una evaluación del sistema educativo. En un primer momento, la evaluación surgió como respuesta a la necesidad de

orientar al alumnado ante las distintas opciones pedagógicas que ofrecía y ofrece la Educación Secundaria. Posteriormente, al igual que ocurre en la mayor parte de los países de la Unión Europea (Egido, 2005), surgía una nueva perspectiva y con ello unos nuevos mecanismos que respondían a la demanda social de información, cuyo objetivo pasa por mejorar la eficiencia del sistema educativo y escolar. Ambas vías se complementan, puesto que se llevan a cabo desde la misma agencia. España no ha sido ajena a estos enfoques, aunque el desarrollo de los mismos ha seguido ritmos diferentes. Así, aunque ha establecido determinados mecanismos de rendición de cuentas, coordinados bajo las indicaciones de Instituto Nacional de Evaluación Educativa, lo cierto es que la aparición de evaluaciones individualizadas ha sido mucho más tardía y responde, principalmente, a un fin diagnóstico.

Tabla 6.9. Estructura y funcionamiento de la Educación Primaria (I)

ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	HOLANDA	ESPAÑA
Legislación	Wet op Primair Onderwijs, 1998	Ley Orgánica 2/ 2006 , de 3 de mayo, de Educación y Ley Orgánica 8/ 2013 , de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa
Duración y distribución	De los 5 a los 12 años. La mayoría del alumnado acude a los 4 años. En ciclos: Ciclo inicial: grupos 1 y 2 Ciclo medio: grupos 3, 4 y 5 Ciclo superior: grupos 6, 7 y 8	De los 6 a los 12 años La LOE distribuye la etapa en ciclos que comprenden dos cursos escolares. Con la LOMCE se distribuye en cursos escolares.
Finalidad	<i>Favorecer el desarrollo emocional e intelectual de los alumnos, a la vez que su creatividad, y fomentar la adquisición de habilidades sociales, culturales y motrices</i>	<p>LOE, art. 16 <i>Proporcionar a los alumnos una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas (expresión y comprensión oral, lectura, escritura y cálculo), así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, sentido artístico, creatividad y afectividad.</i></p> <p>LOMCE, art.16 <i>Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.</i></p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.10. Estructura y funcionamiento de la Educación Primaria (II)

ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	HOLANDA	ESPAÑA
Áreas de contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Neerlandés. - Inglés. - Frisón (Provincia Frisia). - Aritmética y Matemáticas. - Conocimiento de Uno Mismo y del Medio. - Expresión Artística. - Educación Física. 	<p>LOE, art.18</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. - Educación Artística. - Educación Física. - Lengua Castellana y Literatura. - Lengua cooficial (si se da el caso). - Lengua Extranjera. - Matemáticas. - Educación para la Ciudadanía. - Religión <hr/> <p>LOMCE, art.18</p> <p><u>Asignaturas troncales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciencias de la Naturaleza. - Ciencias Sociales Educación Física. - Lengua Castellana y Literatura. - Primera Lengua Extranjera. - Matemáticas. <p><u>Asignaturas específicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Física. - Religión o Valores Sociales y Cívicos. <p>Al menos una de las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Artística. - Segunda Lengua Extranjera. - Religión. - Valores Sociales y Cívicos <p><u>Asignaturas de libre configuración autonómica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua cooficial y Literatura.
Evaluación	<p>Voluntaria. Realizada por la mayoría de las escuelas al finalizar la Educación Primaria.</p> <p>Prueba estándar realizada por Cito.</p> <p>Con carácter formativo para los centros, informativo para la comunidad educativa y orientador para familias y alumnos.</p>	<p>Carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para la comunidad educativa.</p> <p>Evaluaciones diseñadas por las Administraciones educativas.</p> <hr/> <p>LOE, art. 21</p> <p>Evaluación de las competencias básicas con carácter diagnóstico al finalizar 4º EP.</p> <hr/> <p>LOMCE, art. 20</p> <p>Evaluación de la adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática con carácter diagnóstico al finalizar 3º EP.</p> <p>Evaluación de diagnóstico en la al finalizar 6º EP, en la que se comprueba el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.</p>

Fuente: elaboración propia.

Educación Secundaria

Tomando como punto de partida las apreciaciones hechas al comienzo de este análisis, las tablas 6.11 – 6.14 ponen de manifiesto el contraste existente entre la etapa de Educación Secundaria de ambos países. Entre los puntos críticos se encuentran las numerosas reformas que ha experimentado el sistema educativo español, que han impedido la estabilidad de los planes de estudios y que sitúan a España en una posición de clara debilidad comparativa.

El planteamiento en este caso no solo pasa por analizar la inconsistencia del marco normativo español, sino, también, el proceso evolutivo por el que se han integrado las distintas opciones pedagógicas que hoy en día conforman la Educación Secundaria holandesa y que se alejan de los constantes cambios acaecidos en España durante los últimos años, cuya preocupación principal ha girado en torno a “cómo lograr una visión estructurada y a la vez coherente que trate de abarcar en toda su complejidad las relaciones entre educación y trabajo” (Martínez, 2001, p.104).

Desde esta óptica, la Educación Secundaria holandesa ha sido capaz de aproximar los sistemas de educación y formación, si bien, como se ha referido anteriormente, esta proximidad queda relegada a la dudosa capacidad de elección temprana del alumnado y a una dudosa flexibilidad de los itinerarios. A juzgar por las acciones llevadas a cabo, en España se debe lograr un acercamiento mayor entre estos dos sistemas, sobre todo, si se pretende que la formación impartida se convierta en una estrategia abocada a desarrollar el potencial de cada individuo.

Asimismo, la organización de la etapa en dos niveles supone una diferencia. En Holanda el nivel inferior de Educación Secundaria tiene dos años de duración frente a los cuatro de España. Cabe reseñar que, tal y como advirtió en su día García Garrido, somos el único país europeo que ha establecido un nivel inferior de Educación Secundaria de cuatro años de duración igual para todos (García Garrido, 1999).

En cuanto al diseño curricular, las modalidades académicas y profesionales comparten en Holanda objetivos y contenidos durante los dos primeros años, lo que supone la existencia de un currículo que garantiza unos mínimos educativos en el nivel inferior. En España, sin embargo, contamos con un currículo mucho más prescriptivo para cada uno de los cursos que componen la totalidad de la etapa y, especialmente, para el tramo obligatorio. Por otro lado, las materias prescritas no difieren mucho en ambos casos, aunque cabe advertir que en la práctica se pueden constatar diferencias de unos centros a otros, debido, una vez más, a su nivel de autonomía.

Para concluir, valga reseñar que ambos países invierten numerosos recursos para evaluar el rendimiento del alumnado, aunque con matices diferentes. Holanda cuenta con una amplia tradición en este aspecto, ya que la superación del examen nacional es un requisito imprescindible para la

obtención del Título de Educación Secundaria. En España, una vez más, el sistema de evaluación de esta etapa está sujeto a las variaciones legales. Con la entrada en vigor de la LOMCE, los alumnos deben superar también un examen final para acceder al Título de Educación Secundaria Obligatoria y otro para la obtención del Título de Bachillerato. Hasta este momento, los exámenes se vinculaban al diagnóstico de la adquisición de los objetivos y competencias, así como al acceso a la Universidad. No obstante, en ambos casos los resultados de estas evaluaciones deberían encaminarse un poco más hacia la mejora de los resultados del sistema educativo y a la construcción de sistemas de información sobre el estado de los diversos elementos que conforman esta etapa educativa.

Tabla 6.11. Estructura y funcionamiento de la Educación Secundaria (II)

ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	HOLANDA	ESPAÑA
Legislación	Wet op het Voortgezet Onderwijs, 1999 .	Ley Orgánica 2/ 2006 , de 3 de mayo, de Educación y Ley Orgánica 8/ 2013 , de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
Finalidad	“Asegurar el desarrollo máximo de las capacidades de los estudiantes, y en función de ellas, garantizar la continuidad de su aprendizaje, preparándoles para la plena participación en la sociedad, facilitando su inserción en el mercado laboral.”	LOE, art. 22 “Lograr que el alumnado adquiriera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en él hábitos de estudio y de trabajo; prepararle para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarle para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadana.”

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.12. Estructura y funcionamiento de la Educación Secundaria (II)

ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	HOLANDA	ESPAÑA
<p>Modalidades</p>	<p>Educación Pre-universitaria (VWO). Es la rama más académica. Dura seis años.</p> <p>Educación Secundaria General (HAVO). Permite continuar los estudios en las Escuelas Profesionales Superiores. Cinco años de duración.</p> <p>Se estructuran en dos niveles: Inferior. Los tres primeros años. Superior. Los dos (HAVO) o tres últimos años (VWO). Se desarrolla en distintas modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura y Sociedad. - Economía y Sociedad. - Ciencia y Salud. - Ciencia y Tecnología. <p>Educación Secundaria Profesional (VMBO). Dura seis años, divididos en dos niveles: Nivel Inferior: Formación básica. Los dos primeros años. Nivel superior o segundo nivel: Formación específica con posibilidad de escoger entre cuatro itinerarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación Profesional Básica (BB). - Programa Profesional (KB). - Programa Combinado (GL). - Programa Teórico (TL). <p>Formación práctica (PRO). Destinado a alumnos con necesidades educativas especiales que tengan un cociente intelectual por debajo de 80. Dura seis años.</p> <p>Además existen escuelas de Educación Secundaria Especial y escuelas para deportistas de élite.</p>	<p>Educación Secundaria Obligatoria (ESO).</p> <p>Dura cuatro años y se estructura en ciclos. Existen <i>Programas de Diversificación Curricular</i> (LOE) o <i>Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento</i> (LOMCE) destinados a aquellos alumnos que manifiesten dificultades para promocionar y ya hayan repetido.</p> <p>El alumnado o a partir de los 16 años puede acceder a los Programas de Cualificación Profesional Inicial de la LOE o, en el caso de la LOMCE, a partir de 3º ESO, cumplidos los 15 años, a la denominada Formación Profesional Básica.</p> <p>Educación Secundaria Postobligatoria:</p> <p>Formación Profesional de Grado Medio. Con la LOMCE aparece también la Formación Profesional Dual que combina las prácticas en empresas y el aprendizaje en el aula.</p> <p>Bachillerato. Rama académica. Comprende dos cursos. Se desarrolla en tres modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Artes. -Humanidades y Ciencias Sociales. -Ciencia y Tecnología con la LOE o Ciencias con la LOMCE. <p>Enseñanzas de Régimen Especial. Enseñanzas Artísticas de Grado Medio de Música, Danza, Deportivas, Artes Plásticas y Diseño e Idiomas.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.13. Estructura y funcionamiento de la Educación Secundaria (III)

ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	HOLANDA	ESPAÑA
Materias de contenido	<p><u>Obligatorias</u> en el nivel inferior de la etapa. Se destina a su consecución dos tercios del horario lectivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neerlandés. - Inglés. - Aritmética y Matemáticas. - Hombre y Naturaleza. - Hombre y Sociedad. - Arte y Cultura. - Movimiento y Deporte. <p><u>Optativas</u> según el itinerario y el curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geografía. - Artes Visuales. - Biología. - Arte Dramático. - Economía. - Historia. - Educación Artística. - Música. - Química. - Tecnología. - Cuidado de Uno Mismo. - Latín y Griego. - Alemán. - Inglés. - Francés. - Educación Física y Movimiento. 	<p>LOE, art. 24 y 25 <u>Materias obligatorias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciencias de la Naturaleza. - Educación Física - Ciencias Sociales, Geografía e Historia - Lengua Castellana y Literatura y lengua cooficial y literatura. - Lengua Extranjera. - Matemáticas. <p>Las Administraciones educativas pueden incluir una segunda lengua extranjera. En alguno de los cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Plástica y Visual. - Educación Ético-cívica. - Informática. - Música. - Tecnología. - Latín. - Educación para la Ciudadanía. <p><u>Materias optativas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Segunda Lengua Extranjera. - Cultura Clásica. <hr/> <p>LOMCE, art. 24 y 25 <u>Asignaturas troncales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Biología y Geología. - Física y Química. - Geografía e Historia. - Lengua Castellana y Literatura. - Primera Lengua Extranjera. - Matemáticas. <p><u>Materias de opción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Latín. - Economía. - Tecnología. - Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional. - Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. <p><u>Asignaturas específicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Física. - Religión o Valores Sociales y Cívicos. <p>Dependiendo de la oferta y del curso, se elegirán un mínimo de una y un máximo de cuatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura Clásica. - Educación Plástica, Visual y Audiovisual. - Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. - Música. - Segunda Lengua Extranjera. - Tecnología. - Artes Escénicas y Danza. - Cultura Científica. - Filosofía <p><u>Asignaturas de libre configuración autonómica:</u> Lengua cooficial y Literatura.</p>

Tabla 6.14. Estructura y funcionamiento de la Educación Secundaria (IV)

ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	HOLANDA	ESPAÑA
Evaluación	<p>Evaluaciones regulares con carácter formativo y orientador para los centros e informativo para el alumnado y familias.</p> <p>Al finalizar la etapa los alumnos deben realizar un examen final que examina el contenido de determinadas materias a elegir por el alumnado en función de la opción y el itinerario que cursen. Esta prueba consta de dos partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una prueba interna. - una prueba externa realizada a nivel nacional por un organismo externo, generalmente Cito. <p>Cada escuela posee autonomía en el diseño de estas pruebas, el cálculo de la puntuación de los resultados, el peso que tiene en la nota final y las oportunidades que se ofrecen para pasar dichas pruebas. Se exige la superación de un porcentaje mínimo de materias para la obtención del Certificado de Educación Secundaria.</p> <p>No se especifica nada sobre la promoción del alumnado.</p>	<p>LOE, art. 29</p> <p>-Evaluación de las competencias básicas con carácter diagnóstico al finalizar 2º ESO.</p> <p>-Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) que versa sobre las materias cursadas durante el segundo año.</p> <hr/> <p>LOMCE, art. 2</p> <p>-Evaluación individualizada al finalizar 4º E.S.O, en la que se comprueba el grado de adquisición de los objetivos de la etapa y de las competencias de la mayoría de las materias troncales cursadas a lo largo del último curso y una materia específica. Su superación da acceso al Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y además, determinará el itinerario a seguir.</p> <p>-Evaluación individualizada al finalizar 2º de Bachillerato, bajo las mismas condiciones que la anterior. Su superación dará acceso al Título de Bachillerato.</p> <p>Con la LOMCE, los alumnos no promocionarán cuando tengan una evaluación negativa en Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas de forma simultánea.</p>

Fuente: elaboración propia.

6.1.2.3. Indicadores de resultados

Las evaluaciones internacionales y, en concreto el estudio PISA, se han convertido en uno de los acontecimientos educativos más famosos de las últimas décadas (Cowen, Kothhoff y Pereyra, 2011). Aunque estas evaluaciones no están exentas de polémica, conviene aclarar que su interpretación no puede pasar solo por un análisis psicométrico de los datos que arrojan, sino que debe considerar la perspectiva sociocultural de los diferentes sistemas educativos.

De los resultados de estas evaluaciones internacionales, reflejados en la tabla 6.15, se desprende un claro distanciamiento entre los dos países en las habilidades de comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Estas diferencias se mantienen estables a lo largo de la etapa de educación obligatoria, ya que los resultados obtenidos en TIMSS y PIRLS 2011 no se alejan de los que evidencia PISA 2012.

Los datos sitúan a Holanda a la cabeza de los países de la OCDE, mientras que relegan a España a puestos claramente inferiores.

De acuerdo con los estos resultados, los alumnos holandeses poseen un dominio considerablemente mayor del área de matemáticas que los españoles, brecha que, a pesar de seguir latente, parece disminuir en la etapa de Educación Secundaria. Por el contrario, los conocimientos de los alumnos españoles y holandeses se acercan más en los ámbitos de ciencias y de comprensión lectora, aunque no dejan de advertirse importantes diferencias.

Por otra parte, no solo se debe remarcar el alto rendimiento del alumnado, sino también conviene advertir que el sistema educativo holandés ha dado muestras de una mayor homogeneidad en los resultados individuales. España, por el contrario, cuenta con un alto grado de heterogeneidad en las puntuaciones, tal y como suele suceder en los sistemas educativos con niveles inferiores en los resultados académicos (Castejón, Ferrer y Zancajo, 2012). Para completar esta apreciación, es importante no perder de vista que en los Países Bajos se atribuye un elevado porcentaje (65,3%) de la varianza de los resultados a las diferencias entre centros, mientras que en España este porcentaje (17,1%) es mucho menor (MECD, 2013d), lo que puede interpretarse en términos de una menor equidad en el sistema holandés, aunque también es posible considerarlo como la consecuencia lógica de la existencia de diferentes alternativas escolares en la etapa de Educación Secundaria.

Al respecto de la equidad, puede mencionarse también que el efecto del entorno socioeconómico y cultural en el sistema educativo español es más moderado. En este sentido, los alumnos españoles con niveles sociales, económicos y culturales bajos consiguen puntuaciones levemente superiores a las del alumnado holandés en las mismas circunstancias.

Los reiterados esfuerzos que se vienen realizando en los últimos tiempos para mejorar el rendimiento del alumnado caracterizan a ambas políticas educativas. A pesar de ello, cabe concluir que en ninguno de los casos los resultados de las últimas ediciones sugieren una clara mejoría en su trayectoria educativa.

Tabla 6.15. Indicadores internacionales de resultados

INDICADORES DE RESULTADOS		HOLANDA	ESPAÑA
PIRLS 2011	Comprensión lectora	546	513
	Matemáticas	540	482
TIMSS 2011	Ciencias	531	505
	Comprensión lectora	511	488
PISA 2012	Matemáticas	523	484
	Ciencias	522	496

Fuente: elaboración propia.

6.1.3. La enseñanza de lenguas extranjeras

6.1.3.1. Contexto lingüístico

La divergencia existente en materia lingüística entre la realidad española y holandesa es de una gran relevancia para el tema que nos ocupa. Esta divergencia, reflejada en la tabla 6.16, no solo responde a factores históricos y sociales, sino que alude a distintas y variadas razones. En primer lugar, a la expansión y el número de hablantes de sus lenguas oficiales. Frente a una posición modesta de la lengua neerlandesa en el panorama internacional, se sitúa la lengua castellana, que cuenta con un elevado estatus internacional y una importante extensión geográfica. El castellano se trata, además, de una lengua de cultura más universal, no solo por su historia, sino también por su tradición literaria.

Asimismo, entre los aspectos a considerar, se debe tener en cuenta el origen de las lenguas oficiales. Mientras que el neerlandés pertenece a la familia de las lenguas germánicas, el castellano tiene su origen en la evolución del latín y se encuentra, por ello, entre las lenguas románicas. Esta no es una cuestión baladí, puesto que quizá entre los motivos que contribuyen a explicar el alto dominio de las lenguas inglesa y alemana entre la población holandesa, pueda situarse la cercanía lingüística que poseen estas lenguas con la lengua materna al compartir su origen germánico.

La coexistencia de distintas lenguas oficiales en el mismo territorio es un aspecto característico de ambos países, aunque lo cierto es que a este respecto la realidad lingüística de España es algo más compleja, ya que incluye varias regiones bilingües y plurilingües. No obstante, en el caso de los Países Bajos, cabe señalar la multitud de dialectos que, aún a pesar de no ser reconocidos de forma oficial, conforman la realidad lingüística del territorio del país. Esa variedad lingüística viene, además, determinada por el hecho de que la geografía de la lengua neerlandesa rebasa los límites geográficos del país. Teniendo en cuenta lo anterior, ninguno de los dos países se halla ajeno “a la tensión entre la tendencia a usar lenguas comunes y la voluntad de mantener la variedad lingüística” (Siguán, 2003, p.2).

No menos diversidad se advierte en los asuntos relacionados con el conocimiento y manejo de otras lenguas entre la población adulta. Los datos obtenidos en la encuesta *Eurobarómetro Especial 2012 (386) sobre los europeos y sus lenguas* y aquellos proporcionados por la *Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje 2011 (EADA)* no dejan lugar a duda sobre lo que a estas alturas nadie discute: la habilidad de los holandeses para comunicarse en otras lenguas y las dificultades de la población española a este respecto.

La práctica totalidad de la población holandesa declara que posee competencia comunicativa en, al menos, una lengua extranjera, mientras que en España este porcentaje no alcanza el 50%. En ambos casos, se percibe una leve mejoría de estas habilidades lingüísticas con el paso del tiempo.

Asimismo, los holandeses superan a los españoles en el dominio de cualquiera de las destrezas que conforman el uso de una lengua, si bien esta diferencia se acentúa en los aspectos referidos a la interacción y producción oral. Algo similar puede advertirse si se analizan las actitudes frente a su aprendizaje; más de un escalofriante 40% de los adultos españoles declara no haber aprendido nunca una lengua extranjera, mientras que en Holanda este porcentaje alcanza el 5%. Sin embargo, se observa un aparente paralelismo en cuanto a la proporción de adultos que se declara actualmente involucrada en el proceso de aprendizaje de una lengua.

A la luz de estos datos, resulta fácil deducir que el aprendizaje de lenguas extranjeras es para España, todavía, una asignatura pendiente. Si bien los españoles valoran en mayor proporción la importancia de este aprendizaje para su desarrollo, lo cierto es que aún queda un largo camino por recorrer para llevar a término las acciones necesarias que hagan efectivo tal hecho.

Tabla 6.16. Contexto lingüístico

CONTEXTO LINGÜÍSTICO		HOLANDA			ESPAÑA		
Lengua oficial		Neerlandés			Español		
Lenguas cooficiales		Frisón			<ul style="list-style-type: none">- Catalán.- Valenciano.- Euskera.- Aranés (solo cooficial en Cataluña).- Gallego.		
Conocimiento y manejo de lenguas extranjeras							
Eurobarómetro (386) los europeos y sus lenguas 2012. Proporción de adultos según...							
Número de lenguas extranjeras que conocen		Una 99%	Dos 60,8%	Tres 23,7%	Una 46%	Dos 18%	Tres 5%
Lenguas extranjeras más habladas		Inglés	Alemán	Francés	Inglés	Francés	Alemán
Dominio de la lengua inglesa	Expresión oral	90%			22%		
	Comprensión oral	57%			12%		
	Comprensión escrita	56%			15%		
	Comprensión oral	31%			17%		
Aprendizaje de lenguas	Sin aprendizaje	5%			41%		
	Aprendizaje en los dos últimos años	18%			12%		
Actitud: “Todo el mundo en la U.E. debería hablar...”	al menos una lengua extranjera”	94%			91%		
	más de una lengua extranjera”	93%			81%		
Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje 2011							
Nivel de dominio de la lengua que mejor conocen según la edad		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
De 25 a 34 años		13,3%	44,7%	42%	36,8%	44,4%	18,8%
De 35 a 44 años		15%	44,8%	40,2%	39%	41,3%	19,7%
De 45 a 54 años		18,8%	46,5%	34,7%	44,1%	39,0%	16,8%
De 55 a 65 años		30,5%	44,0%	25,5%	45,3%	37,2%	17,5%

Fuente: elaboración propia.

6.1.3.2. Evolución histórica de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras

La historia de la enseñanza del inglés, que refleja la tabla 6.17, se encuentra ineludiblemente ligada a su expansión a lo largo de los distintos territorios, así como a su configuración como lengua que puede y/o debe ser aprendida. A este respecto cabe hacer dos aclaraciones, la primera, referida a la tardía conformación de la lengua inglesa como lengua vehicular en el territorio británico, y una segunda, que alude a las diferentes características geográficas de los países que nos ocupan, una situación que “favorece el aislamiento de la Península Ibérica respecto al resto de los países europeos” (Sánchez Pérez, 1992, p.13).

El interés por el aprendizaje de la lengua inglesa responde en ambos casos a las necesidades comerciales y políticas de la sociedad de los siglos XVII y XVIII. Ahora bien, la historia de esta disciplina, tanto en su génesis como en su configuración, difiere considerablemente. Los holandeses sintieron primero la necesidad de incorporar el conocimiento de la lengua inglesa ante la extensión del imperio mercantil británico. De la mano de esta necesidad, en un esfuerzo de adecuar las nociones de la lengua a la vida cotidiana, surgieron las primeras academias, cuyo objetivo se centraba en adquirir un dominio de la lengua oral que permitiera mantener las fuertes conexiones comerciales entre los Países Bajos e Inglaterra. En España, sin embargo, la lengua inglesa no despertaba un gran interés, su aparición estuvo ligada a la presencia de católicos ingleses que fundaron colegios y seminarios donde se enseñaba la lengua inglesa como hasta entonces se había enseñado el latín. Así pues, el surgimiento de las primeras instituciones de enseñanza de la lengua inglesa en España tuvo un carácter mucho más formal y una gran influencia religiosa.

A pesar de que las primeras publicaciones que hacen referencia al aprendizaje de la lengua inglesa para españoles y holandeses coinciden en el tiempo, lo cierto es que este hecho lejos de hallarse relacionado con la expansión del inglés en la Península, encuentra su justificación en el incremento de la presencia de españoles en Inglaterra, así como en la expansión del Imperio Español a lo largo del continente europeo, que obligó a numerosos ciudadanos europeos a aprender algunas nociones de la lengua castellana.

Conforme avanzaron los años, ambos países tomaron direcciones diferentes. En Holanda la necesidad de aprender otras lenguas se fue asentando paulatinamente, mientras que España, anclada en un sistema de aprendizaje en el que las lenguas extranjeras eran utilizadas casi únicamente en el ámbito académico, era ajena a esta necesidad.

En este contexto, muchas escuelas secundarias holandesas se inclinaron por la inclusión de las lenguas modernas en sus programas de estudio e institucionalizaron los primeros exámenes al amparo de una ley que, ya en 1806, recogía la posibilidad de introducir el aprendizaje de lenguas modernas como asignatura optativa. Por el contrario, la trayectoria educativa y la inestabilidad política de

España supusieron sendos retrasos en esta materia, cuya evolución estaba sujeta en mayor medida al surgimiento de iniciativas particulares que a la organización del sistema escolar. Se puede hablar de una evolución descompasada con el agravante de que la hegemonía del inglés no se estableció en el territorio español hasta el último tercio del siglo XX, por lo que el retraso en la enseñanza de la lengua inglesa fue muy grande.

La configuración de las lenguas extranjeras como disciplina en ambos países estuvo sujeta desde sus albores al debate entre dos tendencias metodológicas claramente diferenciadas: una tendencia gramatical frente a una conversacional (Sánchez Pérez, 1992). En ambos casos, el énfasis de la lengua escrita y la gramática dominó en un primer momento el aprendizaje formal de las lenguas extranjeras, tendencia que en España, a diferencia de Holanda, ha seguido imperando hasta hace muy poco tiempo.

Si bien la aparición de una incipiente educación formal en lengua inglesa presenta algunas diferencias en ambos países, lo cierto es que estas diferencias se hacen más acuciantes en la evolución posterior, debido al atraso económico, social y político que provoca cierto aislamiento del territorio español y que contrasta con el crecimiento económico y social del territorio holandés. Ahora bien, a pesar de los intentos poco ordenados que se han realizado en España en este ámbito, no se debe caer en una visión reduccionista que no permita reconocer la comprometida labor de determinadas instituciones en la promoción del aprendizaje de las lenguas modernas.

Tabla 6.17. Evolución histórica del aprendizaje de las lenguas extranjeras

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS		HOLANDA	ESPAÑA
Génesis de la enseñanza de la lengua inglesa			
Aparición de los primeros intereses		Finales del siglo XVIII.	Hacia la mitad del siglo XVIII aunque el principal interés surge en el siglo XX, con el fin del gobierno franquista y la apertura de España al mundo internacional.
Acontecimientos que marcan el inicio		Revolución industrial y creciente comercio de lana y tejidos con Gran Bretaña.	Asentamiento de instituciones religiosas y política de Carlos III con un gran interés en las relaciones internacionales.
Primeros grupos interesados en su aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> - Comerciantes. - Eruditos. - Jóvenes estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Emigrados. - Comerciantes. - Eruditos / literarios.
Primeras experiencias		Academias y clases particulares con hablantes nativos.	Colegios y seminarios fundados por católicos ingleses.
Primeras publicaciones		El primer manual bilingüe (1646) escrito por un profesor particular. Primer diccionario bilingüe (1647-8) escrito por Henry Hexham.	<i>Lexicon Tetraglotton</i> (1659) escrito por James Howell y publicado en Londres.
Configuración y consolidación de la enseñanza de lenguas extranjeras			
Primeras referencias legales a la enseñanza de lenguas modernas		Ley de 1803 aunque se consolida como asignatura optativa con la ley de 1806.	Ley Moyano (1857) como asignatura obligatoria en quinto y sexto de Bachillerato.
Aparición de los primeros exámenes de lenguas extranjeras		En 1881, aunque la ley de 1806 introdujo un examen para el profesorado.	En 1830.
Posición hegemónica de la lengua inglesa como lengua extranjera a aprender		Tras la Primera Guerra Mundial.	A partir de 1960 coincidiendo con un incremento del turismo y con una mayor apertura política y social.
Obligatoriedad	Educación Secundaria	La ley de 1957 establece la obligatoriedad de cursar dos lenguas extranjeras.	Plan de estudios de Segundas Enseñanzas de 1953.
	Educación Primaria	Ley de Educación Primaria (1985) -consolidación-.	Ley General de Educación (1970) -consolidación-.
Profesionalización docente		A partir de 1890 se crean instituciones de iniciativa privada con el objetivo de formar al profesorado de Lenguas Modernas.	<ul style="list-style-type: none"> -En 1911 se crea la Primera Escuela de Idiomas. -En 1927 se crean los Institutos Universitarios de Lenguas Modernas. - En 1948 se regula legalmente la equiparación del profesorado de Lenguas Modernas con el profesorado de otras materias. -En 1952 se crea la primera Facultad de Filología Inglesa en Salamanca.

Fuente: elaboración propia.

6.1.3.3. Estructura y funcionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras

Decisiones sobre el aprendizaje de lenguas

Tal y como se viene advirtiendo en páginas anteriores, desde el punto de vista de la toma de decisiones, existe en los Países Bajos una tendencia descentralizadora que se aleja de la tradición más bien centralista del sistema educativo español, como muestra la tabla 6.18. No obstante hay que tener en cuenta que en el caso español la conexión entre descentralización y participación no se limita solo al centro docente, sino que el Gobierno concede un amplio margen de decisión a las Administraciones educativas. Para no redundar en el tema, a este respecto cabe advertir que alrededor de un 30% del horario lectivo se concreta en los centros holandeses. En España este porcentaje es mucho menor, aunque no es fácil de establecer, ya que depende en gran medida de las disposiciones legales establecidas por las Administraciones educativas a partir de la fijación del currículo básico, que supone un máximo del 55% del horario lectivo con la LOE y del 50% con la LOMCE.

Ahora bien, además de que se trata de modelos claramente diferenciados, lo cierto es que existe en ellos una tendencia contrapuesta en las directrices de sus políticas educativas actuales. En Holanda esta tendencia busca fortalecer el poder central a través de las directrices del Instituto de Desarrollo Curricular (SLO) y de la Plataforma Europea, ambos encargados de diseñar planes de actuación mucho más concretos en el ámbito de las lenguas extranjeras. En España, por el contrario, las nuevas disposiciones legales insisten en dotar a las Administraciones educativas y a los centros de una mayor autonomía en la toma de decisiones.

No obstante lo anterior, se debe señalar que existen ciertos paralelismos en los modelos de toma de decisión de los centros a la hora de implantar proyectos de mejora del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Tabla 6.18. Modelo de toma de decisiones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras

DECISIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	HOLANDA	ESPAÑA
Responsabilidad administrativa	Descentralizada: - Gobierno central a través de la Plataforma Europea. - Centros.	Descentralizada: - Gobierno central. - Administraciones regionales. - Centros.
Responsabilidad sobre la organización curricular	- Las enseñanzas mínimas establecidas por el Gobierno central ocupan aproximadamente el 70%. - El 30% del horario lectivo se concreta en el centro.	- Las enseñanzas mínimas establecidas por el Gobierno central ocupan el 55% con la LOE y el 50% con la LOMCE del total del tiempo lectivo. - El 45% con la LOE y el 50% con la LOMCE del currículo viene establecido por las Administraciones regionales y los centros.
Procedimiento de toma de decisiones en los Centros	- Claustro. - Consejo Escolar. - Supervisión del Servicio de Inspección.	- Claustro. - Consejo Escolar. - Supervisión del Servicio de Inspección.

Fuente: elaboración propia.

Estructura y organización

Los dos países objeto de estudio han emprendido en estos últimos años reformas significativas en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas reformas suponen para las comunidades escolares una proliferación de diseños y un desarrollo de nuevos métodos y experiencias de aprendizaje. No obstante, cabe advertir una ligera diferencia en los ritmos de implantación de estas medidas. Holanda ha destinado grandes esfuerzos al aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Secundaria, pero hasta el momento no se ha interesado por el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras. En España, la preocupación por mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras ha llevado a Gobierno y Administraciones a desarrollar medidas de implantación progresiva, comenzando desde incluso antes de los primeros cursos de la educación obligatoria.

En comparación con España, los alumnos holandeses comienzan a aprender una lengua extranjera relativamente tarde, a partir de los 10 años, tal y como refleja en las tablas 6.19 – 6.22. No obstante, bajo las directrices del Instituto de Desarrollo Curricular (SLO) y de la Plataforma Europea, en los últimos tiempos se está llevando a cabo la implantación progresiva de diferentes experiencias de aprendizaje temprano en numerosos centros. Esta tendencia no solo pasa por adelantar y ampliar el tiempo de aprendizaje de las lenguas, sino que, además, impulsa el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, estas acciones no son ajenas a la polémica que enfrenta a quienes defienden que

estos primeros años deben emplearse en el afianzamiento de la lengua neerlandesa y a aquellos que ven en la enseñanza de lenguas una clara ventaja para el desarrollo del alumnado. En medio de esta controversia, las cifras que se manejan hasta el momento revelan que más de la mitad de las escuelas de Educación Primaria de Holanda aún no han adoptado ningún modelo de enseñanza temprana de lenguas (Thijs et al., 2011), por lo que el inglés sigue manteniendo “una posición humilde” (Ibíd., p.16) dentro del currículo de la etapa, lo que sin duda puede resultar sorprendente para una población que demuestra un alto dominio de las lenguas.

Por si lo anterior no fuera suficiente, cabe advertir que el alumnado holandés no solo comienza tarde a aprender la lengua inglesa, sino que lo hace durante escaso tiempo. La carga lectiva de este área en Educación Primaria se sitúa entre los 30 y los 60 minutos semanales, algo que resulta realmente asombroso si se compara con el resto de los países europeos (Eurydice, 2012b).

En España, sin embargo, el aprendizaje de una segunda lengua se introduce en la etapa de Educación Infantil, tiene continuidad a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y se desarrolla con unos objetivos muy específicos que, generalmente, suponen una carga lectiva de, al menos, tres horas a la semana.

Estas divergencias nos sitúan, a grandes rasgos, en puntos de partida muy diferentes, aunque las iniciativas recientes llevadas a cabo por parte del Gobierno holandés suponen un acercamiento entre ambas realidades educativas en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras. El análisis de dichas realidades constituye un tema complejo, dada la diversidad de escenarios posibles, motivados en Holanda por la circunstancia descrita y en España por las diferentes iniciativas autonómicas. Sin embargo, en un esfuerzo de simplificar este panorama, se pueden distinguir en Holanda, primordialmente, dos tipos de proyectos: aquellos que introducen las lenguas a una edad temprana (VVTO), bien desde los 4 años o a partir de los 8, y los recién aprobados proyectos piloto bilingües (TPO). Estos últimos suponen una novedad no solo en cuanto al tiempo dedicado al aprendizaje de las lenguas, sino también en cuanto al aprendizaje de otras lenguas extranjeras distintas al inglés, puesto que no se especifica la lengua a aprender. Sin embargo, no resulta tan novedoso en lo que concierne a la combinación del aprendizaje de las lenguas con los contenidos, ya que en algunos proyectos piloto de enseñanza temprana (VVTO 15%) la lengua extranjera formaba ya parte de distintos proyectos y/o de otras áreas de aprendizaje. En España, la división suele limitarse solamente a los proyectos bilingües, aunque algunas Comunidades Autónomas han puesto en marcha programas de refuerzo del aprendizaje de lenguas que, en los últimos tiempos, están dando paso a distintos planes de inmersión lingüística.

Desde una perspectiva comparativa, el incremento de las horas de aprendizaje de lengua inglesa durante los primeros cursos en el contexto holandés está lejos de suponer una aproximación de ambas realidades, puesto que la carga lectiva estipulada no sobrepasa la hora semanal, lo que se aleja de las

disposiciones legales establecidas en el sistema educativo español, que suele situar esta carga en un rango de hora u hora y media para Educación Infantil y en unas tres horas a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria.

El enfoque comunicativo se mantiene como base de los proyectos propuestos en ambos casos y es, asimismo, la finalidad última a la que tiende la enseñanza de la lengua. Aunque cabe hacer una salvedad importante, puesto que mientras en Holanda se especifica la obligatoriedad de aprender la lengua inglesa, en España se hace una referencia generalizada al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por otro lado y, aunque resulte redundante, cabe señalar que la exigencia del currículo holandés en el área de inglés es mucho menor y, en vez de incurrir en el trabajo de las cuatro destrezas como propone el español, incide sobre tres de estas destrezas, considerando la expresión escrita como una habilidad a desarrollar en etapas posteriores. Cabe advertir, además, que ninguno de los dos países pasa por alto la importancia del *Marco de Referencia* a la hora de establecer las directrices de sus planes de estudio.

Llegados a este punto, merece una especial reflexión la puesta en marcha de las iniciativas desarrolladas en el contexto holandés que, a simple vista, puede resultar desordenada y algo caótica, pero que encierra importantes mecanismos de acción centrados en las escuelas y coordinados y supervisados por el Gobierno, a través de distintos agentes y organismos externos. La evaluación constituye en este caso el pilar fundamental sobre el que se asienta la conducción de estos proyectos. Su difusión está sujeta a un periodo de prueba, generalmente de tres años de duración, muy controlado por la Plataforma Europea, durante el cual dedica numerosos esfuerzos, junto con el SLO, a desarrollar unos objetivos más concretos (TULE) y unos indicadores, no solo en el ámbito lingüístico sino también en el desarrollo de una perspectiva internacional, que allanen el camino de quiénes se deciden a experimentar con el aprendizaje de las lenguas. A esta labor contribuyen, además, ciertas organizaciones privadas encargadas fundamentalmente de la formación de los docentes y de la evaluación de los centros.

Este proceso contrasta con el *modus operandi* del Gobierno y de las Administraciones educativas españolas, que organizan la implantación de estos programas con una lógica, en palabras de Bolívar (2010), más burocrática, que se aleja de potenciar el desarrollo institucional de los centros y los mecanismos de control de su calidad. Mientras tanto, el proceder de Holanda “permite poner en marcha proyectos propios y aprender de la experiencia. Al tiempo potenciar la capacidad local de cada centro para mejorar, aportando los recursos necesarios e induciendo un compromiso por la mejora, del que tendrán que dar cuentas” (Bolívar, 2010, p.9).

No obstante, ninguno de los dos sistemas está exento de los obstáculos que conlleva la implantación de proyectos de aprendizaje de lenguas extranjeras, que bien se pueden resumir bajo el epígrafe de “las inevitables frustraciones que se derivan de la falta de fondos y de la preparación

limitada del profesorado³⁸², (Enever et al., 2011, p.20), a las que se debe añadir la discusión que enfrenta a defensores y detractores de los programas de inmersión lingüística parcial. En Holanda, estos últimos se encuentran amparados, además, bajo la actual Ley de Educación Primaria, que establece el neerlandés como la única lengua de instrucción.

Tabla 6.19. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria (I)

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	HOLANDA	ESPAÑA
EDUCACIÓN INFANTIL		
Regulación	No existe regulación legal. A partir de los 4 años, algunas escuelas comienzan con proyectos de aprendizaje temprano (VVTO) de lenguas extranjeras.	Se debe fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en el segundo ciclo de educación infantil, especialmente en el último año (LOE, art.14).
Carga lectiva	Generalmente 60 minutos repartidos en cuatro sesiones de 15 minutos.	No existe regulación a nivel nacional y solo Canarias, Castilla la Mancha y Madrid estipulan 90 minutos semanales repartidos en distintas sesiones.
EDUCACIÓN PRIMARIA		
Lengua extranjera obligatoria	Inglés.	No se especifica la lengua a aprender.
Aprendizaje de otras lenguas	Los centros tienen autonomía para introducir otra lengua más. Los programas de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras pueden ser desarrollados en otras lenguas, no solo en inglés.	Con la LOE, la segunda lengua extranjera se puede introducir a partir del tercer ciclo. Con la LOMCE, este área de aprendizaje pertenece al bloque de asignaturas específicas, por lo que se puede introducir a lo largo de la etapa.
Profesorado	Generalista.	Especialista.
Edad de comienzo	Desde el grupo 7, a los 10 años.	Desde el primer curso, a los 6 años.
Carga lectiva	Generalmente, de 30 a 60 minutos semanales. Los centros tienen autonomía para establecer el tiempo destinado a su aprendizaje en función del tiempo total que la ley establece para toda la etapa.	Con la LOE se establecía un mínimo de 90 minutos semanales para el primer ciclo y de 120 minutos para el segundo y tercer ciclo. Actualmente, la LOMCE deposita esta competencia en las Administraciones y centros.

Fuente: elaboración propia.

³⁸² *The inevitable frustrations of underfunding and limited teacher preparation.*

Tabla 6.20. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria (II)

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	HOLANDA	ESPAÑA
EDUCACIÓN PRIMARIA		
Currículo		
Finalidad	Afianzar la base que permita una comunicación con hablantes anglófonos y con cualquier otro interlocutor que use la lengua inglesa para comunicarse.	Adquirir la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (LOE y LOMCE, art.17).
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> - Justificación de la importancia del área. - Objetivos para la Etapa. 	<p><u>LOE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo general de la etapa - Objetivos específicos - Contenidos por ciclos, divididos en bloques: <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar, hablar y conversar. - Leer y escribir - Conocimiento de la lengua - Aspectos socioculturales - Contribución al desarrollo de las competencias básicas - Criterios de evaluación por ciclos. <p><u>LOMCE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de la etapa - Contenidos de la etapa, divididos en bloques: <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos orales. - Producción de textos orales: expresión e interacción - Comprensión de textos escritos - Producción de textos escritos. - Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje por bloques de contenido para la etapa.
Destrezas a trabajar	Comprensión oral y escrita. Expresión oral.	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita.
Incluye directrices del <i>Marco de Referencia</i>	Sí.	Sí. La LOMCE contempla un enfoque aún más adaptado.
Metodología	Enfoque comunicativo. Uso de la lengua meta en el aula.	Enfoque comunicativo. Uso de la lengua meta en el aula.
Evaluación	Continua y formativa en el aula.	Continua y formativa en el aula sobre la base de los criterios de evaluación y estándares evaluables de aprendizaje (LOMCE) prescritos en el currículo.
Uso de pruebas externas	Generalmente no se realizan. No obstante, Cito diseña un test que pone a disposición de los centros.	No se realizan.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.22. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria (III)

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	HOLANDA	ESPAÑA
Proyectos de refuerzo/aprendizaje temprano de lenguas e inmersión lingüística		
Modalidades	<p>-Programas de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras (VVTO). Dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pueden iniciar durante el Grupo 1 (4 años) o desde el grupo 5 (8 años). - Incremento del tiempo de lengua inglesa y uso de la lengua para determinados proyectos u otras áreas (VVTO 15%) <p>-Programa piloto de Educación bilingüe (TPO). Experiencia piloto puesta en marcha durante el curso 14-15.</p>	<p>- Convenio bilingüe Ministerio de Educación y Ciencia y British Council. (MEC-BC).</p> <p>- Inmersión lingüística y proyectos plurilingües</p>
Lengua	Generalmente en lengua inglesa, aunque los programas VVTO pueden desarrollarse en otras lenguas.	No existe una regulación específica sobre la lengua. Solo en Asturias, Cantabria, Murcia y Valencia se especifica para la etapa que estos programas deben impartirse en inglés. El convenio MEC-BC será impartido en inglés.
Inicio	Desde 2010.	<p>-El convenio MEC-BC se firmó por primera vez en 1996</p> <p>-Las primeras experiencias en inmersión lingüística en esta etapa comenzaron en el curso 2004-05.</p>
Competencia	Gobierno central a través de la Plataforma Europea.	Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.
Currículo	<p>El SLO ha desarrollado unas indicaciones más específicas <i>Entre los objetivos y su enseñanza</i> (TULE), que se completan con el manual de calidad de las escuelas VVTO.</p> <p>La Plataforma Europea trabaja actualmente en el desarrollo de un currículo específico para los programas bilingües.</p>	No existe un currículo específico a nivel nacional y solo la Comunidad de Madrid ha desarrollado un currículo bilingüe para el área de inglés.
Carga lectiva en lengua extranjera	<p>Entre el 30% y el 50% en los programas TPO y 20% para la región Frisia.</p> <p>15% en los programas VVTO 15%.</p>	No existe una disposición legal a nivel nacional. Generalmente suele situarse en un mínimo del 30% y del 20% en las Comunidades Autónomas con otras lenguas oficiales.

Fuente: elaboración propia.

En la etapa de Educación Secundaria, que aparece reflejada en las tablas 6.23 – 6.25, dos son las razones que centran el interés comparativo y que alejan la práctica educativa en estos dos sistemas: la obligatoriedad de estudiar de dos a tres lenguas extranjeras en la mayoría de las opciones educativas de la Educación Secundaria holandesa y su dilatado recorrido en el campo de los programas de inmersión lingüística tardía. Respecto al primer punto, cabe resaltar que en España durante esta etapa solo es obligatorio el aprendizaje de una lengua, aunque lo anterior no es óbice para que se recomiende el aprendizaje de una segunda y que esta sea, además, una práctica bastante extendida a lo largo del territorio nacional. Aunque los últimos estudios europeos señalan una disminución en el porcentaje de alumnado holandés que estudia dos lenguas en los últimos dos años de la etapa (Eurydice, 2012b), lo cierto es que Holanda cuenta con una amplia oferta en este aspecto que incluye diversos idiomas, entre los que se encuentra el chino. En lo que atañe al segundo punto, cabe advertir que la educación bilingüe comenzó en Holanda ya en 1989, como resultado de un movimiento “con una base social³⁸³” (Admiraal, de Bot y Westhoff, 2006, p.77), cuando un grupo de padres y profesores altamente motivados convenció a sus centros para iniciar una nueva línea de aprendizaje en la que se usara la lengua extranjera para aprender parte del contenido de distintas materias. De ahí deriva el carácter inminentemente práctico, forjado a través de los años, de un proceso que se ha convertido en un proyecto educativo completo a partir de una experiencia a pequeña escala (Ibíd., 2006). En España, las primeras experiencias en secciones bilingües aparecieron años más tarde, coincidiendo con el inicio del nuevo siglo, y su origen tuvo también un marcado carácter práctico, aunque en ningún caso equiparable a lo sucedido en Holanda. Resulta difícil establecer una comparación entre ambos países en lo que a los programas de inmersión lingüística se refiere, ya que no existe un modelo común al territorio español, aunque se puede decir que, a grandes rasgos, comparten características en cuanto al tiempo de exposición y las orientaciones metodológicas.

A pesar de lo anterior, no se puede afirmar que esta etapa educativa en Holanda se halle del todo ajena a las inquietudes pedagógicas subyacentes al proceso docente y discente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En su currículo se reflejan algunos cambios, entre ellos, el recién estrenado carácter instrumental de la lengua inglesa, que ha impulsado al SLO a trabajar sobre unas líneas de actuación más concretas, que se acercan un poco más al modelo español. Las directrices curriculares de ambos países ponen el énfasis en el desarrollo de las cuatro destrezas y en el uso de la lengua de estudio como vehículo de comunicación en el aula.

Junto a estas indicaciones, el SLO, apoyado por la prueba de comprensión lectora en lengua inglesa que Cito realiza en el examen nacional, ha establecido, sobre la base del *Marco de Referencia*, los niveles orientativos que debe obtener el alumnado al finalizar la etapa de Educación

³⁸³ A grass-roots movement.

Secundaria. Los niveles varían desde un A2 en el itinerario de Formación Profesional (VMBO) a un B2 en la modalidad de Educación Secundaria Pre-universitaria (VWO), pasando por un B1 en Educación Secundaria General (HAVO). Si bien en España no existe tal orientación, lo cierto es que a efectos legales se sobreentiende que al finalizar la Educación Secundaria el alumnado contará con un nivel B1.

A la vista de lo anterior y, a pesar de las divergencias señaladas, se puede indicar que, con unas u otras características, ambos sistemas educativos se encaminan en la misma dirección, por lo que cabe esperar que progresivamente se vayan reduciendo algunas de las diferencias que a día de hoy aún se pueden encontrar.

Tabla 6.23. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria (I)

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	HOLANDA	ESPAÑA
Número de lenguas a aprender	Varía en función de los itinerarios: VMBO: 2 lenguas extranjeras (excepto en la rama profesional básica, BB que se exige solo 1 lengua). HAVO y VWO: 3 lenguas extranjeras.	1 lengua extranjera. Los centros deben ofertar una segunda lengua extranjera e, incluso, durante el último curso de ESO, una tercera lengua extranjera (LOMCE ³⁸⁴).
Lenguas a aprender	El inglés es obligatorio No hay una disposición específica, si bien suelen ser el francés y el alemán las lenguas estudiadas mayoritariamente. Desde 2009 se oferta chino en algunos centros.	No hay disposiciones específicas. El inglés suele ser la primera lengua extranjera y el francés suele ofertarse como segunda lengua extranjera.
Profesorado	Especialista.	Especialista.
Carga lectiva	Los centros tienen autonomía para establecer el tiempo destinado a su aprendizaje en función del tiempo total que la ley establece para toda la etapa. Puede variar desde 30 minutos a 2 horas semanales.	Con la LOE se establecía un mínimo de 90 minutos semanales para el primer ciclo y de 120 minutos para el segundo y tercer ciclo. Actualmente la LOMCE deposita esta competencia en las Administraciones y centros.

Fuente: elaboración propia.

³⁸⁴ Aún no se ha publicado el Real Decreto con las concreciones curriculares, no obstante, la ley dispone que el currículo constará de los elementos citados.

Tabla 6.24. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria (II)

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	HOLANDA	ESPAÑA
Currículo	Diseñado para el nivel inferior.	Diseñado para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
Finalidad	Los objetivos específicos se basan principalmente en la consecución de la competencia comunicativa.	Desarrollar una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, en contextos sociales significativos, que permita a alumnos y alumnas expresarse con progresiva eficacia y corrección y que abarque todos los usos y registros posibles, incluido el literario (RD 1631/2006, anexo II).
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de las características del área. - Objetivos para el nivel inferior de la etapa. <p>Se completa con la <i>Guía para las lenguas extranjeras modernas en el nuevo nivel inferior de Educación Secundaria</i> (SLO).</p> <p>A partir del curso 2014/15 el inglés pasará a ser una asignatura instrumental lo que conlleva la formulación de unos objetivos intermedios más específicos (TULE).</p>	<p><u>LOE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo general de la etapa - Objetivos específicos - Contenidos por ciclos, divididos en bloques: <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar, hablar y conversar. - Leer y escribir - Conocimiento de la lengua - Aspectos socioculturales y Consciencia intercultural. - Contribución al desarrollo de las competencias básicas - Criterios de evaluación por ciclos. <p><u>LOMCE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de la etapa - Contenidos - Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje por bloques de contenido para la etapa.
Destrezas a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral y escrita. - Expresión oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral y escrita. - Expresión oral y escrita.
Incluye directrices del <i>Marco de Referencia</i>	Sí. También hace referencia al uso del Portfolio Europeo de las Lenguas.	Sí.
Metodología	Enfoque comunicativo y por tareas Uso de la lengua meta en el aula.	Enfoque comunicativo Uso de la lengua meta en el aula.
Evaluación	Continua y formativa en el aula.	Continua y formativa en el aula sobre la base de los criterios de evaluación y estándares evaluables de aprendizaje (LOMCE) prescritos en el currículo.
Uso de pruebas externas	Cito elabora la prueba de comprensión escrita para el examen nacional final de Educación Secundaria y los centros deben completar la evaluación con el diseño de otras pruebas que midan los conocimientos de literatura y de las otras tres destrezas.	No se realizan hasta ahora, aunque la primera lengua extranjera formaba parte de las materias a evaluar en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Con la LOMCE, la primera lengua extranjera es una materia troncal que debe incluirse en las pruebas para obtención del título de Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.
Especificación de los niveles que debe alcanzar el alumnado	Sí, aunque solo a modo de guía y para el nivel inferior de la etapa: VMBO: Entre A1 y A2. HAVO: A2. VWO: Entre B1 y B2.	No.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.25. Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria (III)

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	HOLANDA	ESPAÑA
Programas de Inmersión lingüística		
Modalidades	- Programas de inmersión lingüística. Comenzaron en el itinerario VWO y actualmente los itinerarios HAVO y VMBO ofertan estos programas.	- Convenio bilingüe Ministerio de Educación y Ciencia y British Council. (MEC-BC). - Inmersión lingüística y proyectos plurilingües.
Lengua	Generalmente en lengua inglesa, actualmente hay un centro en todo el país que desarrolla el programa en alemán.	No existe una regulación específica sobre la lengua a enseñar. El convenio MEC-BC será impartido en inglés.
Inicio	Desde 1989.	-El convenio MEC-BC se firmó por primera vez en 1996, pero se puso en marcha progresivamente. No llegó a Secundaria hasta el año 2002. -Las primeras experiencias en secciones bilingües corresponden al curso 2004.
Competencia	Gobierno central a través de la Plataforma Europea.	Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.
Currículo	La Plataforma Europea ha desarrollado una guía manual de calidad en el que se recogen las orientaciones principales.	No existe un currículo específico a nivel nacional y solo la Comunidad de Madrid ha desarrollado el currículo de inglés avanzado para el área de inglés de los centros bilingües.
Carga lectiva en lengua extranjera	Generalmente varía entre un 30%-50%.	No existe una disposición legal a nivel nacional. Generalmente suele situarse en un mínimo del 30% y del 20% en las Comunidades Autónomas con otras lenguas oficiales.
Áreas a impartir	No se especifican, aunque generalmente son áreas no lingüísticas y preferentemente las relacionadas con las ciencias y con el desarrollo de las habilidades artísticas.	No hay unas directrices a nivel nacional. Las Administraciones educativas son las que marcan las disposiciones, generalmente son áreas no lingüísticas y preferentemente las relacionadas con las ciencias y con el desarrollo de las habilidades artísticas.
Duración	Generalmente estos programas están diseñados solamente para los cuatro primeros cursos de la etapa, aunque no siempre se acaban, pero sí se suele reducir la carga de inglés.	La mayoría de las Comunidades Autónomas han diseñado programas para Bachillerato que supongan una continuidad a lo largo de la etapa.

Fuente: elaboración propia.

6.1.3.4. Formación del profesorado

La formación del profesorado de lenguas extranjeras ha sido y, en cierto modo, aún continúa siendo, uno de los principales obstáculos que el sistema educativo español debe enfrentar. La ausencia de docentes cualificados en este campo responde, sobre todo, a la falta de capacitación lingüística y, no tanto, a su formación pedagógica. Si bien, estas cuestiones problemáticas son intrínsecas a la mayoría del profesorado de lenguas extranjeras, el análisis de la evolución de esta formación pone de manifiesto que han sido aún más acuciantes entre los docentes de inglés. Docentes que, en la década de los 80, ante la repentina e imparable irrupción del inglés como área de aprendizaje, se vieron abocados a abandonar su especialidad de francés para estudiar principalmente la gramática de la lengua inglesa. Lo cual contrasta, una vez más, con la dilatada trayectoria educativa de los Países Bajos, que por aquel entonces se ocupaba de diseñar un plan de estudios eficiente para esta asignatura que, ajena a la realidad española, estrenaba su carácter obligatorio en los planes de formación docente, lo que en España ha ocurrido al principio de esta década. Estos aspectos se recogen en la tabla 6.26.

Más allá de estas diferencias generadas a raíz de los cambios políticos e históricos, hoy en día la preocupación por mejorar la calidad de la formación del profesorado de lenguas extranjeras y, en concreto de la lengua inglesa, es una constante en ambos países. Una preocupación no solo sustentada por la integración en el proceso de convergencia universitaria que persigue el Espacio Europeo de Educación Superior, sino, sobre todo, por el énfasis depositado en la mejora de las competencias lingüísticas.

Desde una perspectiva institucional, en España son las universidades las encargadas de impartir esta formación, mientras que en Holanda esta labor recae mayoritariamente en las Escuelas de Formación Profesional Superior (HBS). Por otro lado, la adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, desde el punto de vista estructural, un relativo acercamiento entre ambos modelos de formación del profesorado. La reciente organización de estos estudios en cuatro años se puede considerar uno de los principales puntos de unión. Hasta el momento, el modelo de formación docente en España hacía una clara distinción entre la preparación del profesorado de Educación Primaria y el de Secundaria. La primera era una enseñanza universitaria de primer ciclo, de tres años de duración y de corte fundamentalmente pedagógico; la segunda se trataba de una enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo, de cinco años de duración y de corte fundamentalmente académico que se alejaba del plan de estudios de formación del profesorado holandés, estructurado en cuatro años y con un notorio énfasis en los procedimientos didácticos.

En el plano organizativo y curricular se pueden encontrar diferencias relativas a los contenidos y a las especialidades de los planes de estudio. En la etapa de Educación Primaria estas diferencias vienen derivadas, principalmente, de las exigencias relacionadas con la formación del

profesorado de lenguas extranjeras, generalista en Holanda y especialista en España hasta la aprobación de la LOE.

En Educación Secundaria estas diferencias tienen que ver con la distinción entre una formación mayoritariamente pedagógica en Holanda y un mayor peso de los contenidos académicos en España, que en la actualidad se está compensando con la exigencia del Máster Universitario de Formación del Profesorado.

A pesar de estas peculiaridades, propias de cada sistema, la formación docente comparte en ambos casos una organización que se configura en torno a un bloque teórico, que atiende tanto a la formación básica como a la formación en las disciplinas académicas, y un bloque que incluye un periodo de prácticas en centros escolares.

El énfasis depositado en el aprendizaje temprano de lenguas en ambos países ha incidido en la mejora de las competencias lingüísticas del profesorado, que en un esfuerzo por adaptarse a los criterios establecidos por los diferentes programas de refuerzo e inmersión lingüística, ha optado no solo por reforzar sus conocimientos sobre el manejo y uso de las lenguas, sino también su preparación didáctica. Si bien el perfil del profesorado forma parte de los requisitos de calidad de los programas bilingües en ambos países, se pueden anotar a este respecto algunas diferencias. Al contrario de lo que se viene registrando hasta ahora, en Holanda la Plataforma Europea ha desarrollado un marco de actuación que sirve de guía al profesorado tanto de los centros bilingües como de los centros de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras. En él se recogen aspectos relativos no solo a las habilidades en lengua inglesa, sino también a las habilidades didácticas y pedagógicas. En España, la mayoría de las directrices tienen un carácter legal y hacen referencia principalmente al nivel de adquisición de la lengua inglesa y no tanto a los aspectos pedagógicos.

Un nivel B2 del *Marco de Referencia* en la lengua objeto de aprendizaje es el mínimo requerido en ambos países, aunque Holanda permite estar en posesión de un nivel B1 en la destreza de expresión escrita al profesorado involucrado en los primeros cursos de los programas de aprendizaje temprano. Si bien a la vista de los datos recogidos en esta Tesis puede resultar sorprendente este escaso nivel de exigencia, lo cierto es que entre el profesorado holandés reina cierta inquietud, que reposa sobre lo que, en su opinión, es un dominio poco adecuado de la lengua inglesa.

Sin duda, uno de los aspectos que mayores diferencias presenta en ambos países es el sistema de acceso a la profesión docente. La responsabilidad en la gestión del personal en Holanda recae, una vez más, sobre los centros, mientras que en España existen importantes diferencias entre los centros privados y públicos. Los primeros gozan de plena autonomía, mientras que en el segundo caso este cometido corresponde a las Administraciones educativas, que ponen en marcha procedimientos de selección del profesorado mediante un concurso oposición.

Un dato curioso es el referente a la conciliación laboral en Holanda, que lleva a una gran parte del profesorado, en su gran mayoría femenino, a tener una reducción de la jornada laboral, que en la práctica se traduce en días laborables y días no laborables, por lo que es común que se encuentren tutorías compartidas por dos docentes a los que, generalmente, se les atribuye días lectivos distintos.

La falta de cualificación profesional entre los docentes holandeses es uno de los aspectos que preocupa mayoritariamente al Gobierno, dado que las estadísticas muestran que una parte importante del profesorado carece de la formación adecuada, no solo en el área de las lenguas extranjeras (Thijs et al., 2011; Eurydice, 2012b; Geurts y Hemker, 2013), sino también en Ciencias, Neerlandés y Matemáticas (OECD, 2014). Por si esto fuera poco, los datos muestran unos índices relativamente bajos de participación en actividades de desarrollo profesional que, en muchas ocasiones, se atribuyen a una mala gestión económica de los centros. Las acciones emprendidas se basan, ante todo, en el establecimiento de mecanismos que permitan controlar la calidad de la formación docente y conseguir que el desarrollo profesional sea un poco más atractivo. En España, a día de hoy, aún se necesita incrementar el conocimiento lingüístico del profesorado y la motivación del colectivo docente para incentivar su participación en actividades de desarrollo profesional, aunque los datos recogidos por los últimos informes de la Comisión Europea reflejan una cualificación adecuada y un alto nivel de satisfacción respecto a la formación docente recibida (Eurydice, 2012b).

Tabla 6.26. Profesorado de lenguas extranjeras

PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS	HOLANDA	ESPAÑA
FORMACIÓN INICIAL		
Institución	Centros de Formación Profesional Superior (HBS). La formación grado 1 que habilita para impartir clase en el nivel superior de Educación Secundaria tienen formato de máster y se imparte en la Universidad.	Universidad. El profesorado de Educación Secundaria debe poseer un Grado en cualquier ámbito (parte académica) y completar la formación con un Máster de Formación del Profesorado (parte pedagógica). El profesorado de Educación Primaria solo necesita estar en posesión del Título de Grado.
Duración	- 4 años. -Al menos 5 años para el profesorado del nivel superior de Educación Secundaria (Formación Grado 1).	- 4 años para el profesorado de Educación Primaria -Al menos 5 años para el profesorado de Educación Secundaria.
Aspectos curriculares		
Contenido	Curso propedéutico Fase principal. Dividida en dos bloques: Cursos teóricos Prácticas docentes	Estipulada en dos bloques: Cursos teóricos. Prácticas docentes. En el caso de E. Secundaria esta estructura se contempla solo para el Máster de Formación del Profesorado.
Lengua inglesa obligatoria	Sí, desde 1986 para el profesorado de Educación Primaria y del nivel inferior de Educación Secundaria.	Sí, desde 2010. Solamente para el profesorado de Educación Primaria.
Especialidad	Obligatoria solo en Educación Secundaria. Existe la posibilidad de cursarla en Educación Primaria.	Obligatoria en cualquiera de las etapas.
Marco curricular nacional	-Plan de estudios de la Lengua Extranjera (SLO y Vedocep, 1998). - Marco guía para las escuelas pabo -Formación del profesorado de E. Primaria- (Consejo de Formación Profesional Superior, 2012).	No existen directrices a nivel nacional. Cada Universidad desarrolla su plan de formación específico.
ESTÁNDARES PROFESIONALES PARA PARTICIPAR EN PROGRAMAS DE REFUERZO O INMERSIÓN		
Regulación	No existe una disposición legal, aunque sí se reflejan las condiciones en los manuales de calidad de los distintos programas elaborados por la Plataforma Europea.	Disposiciones legales de las diferentes Administraciones educativas.
Nivel de competencia lingüística	B2, excepto para el profesorado de los primeros cursos de la etapa de E. Primaria que se les permite tener un B1 en la destreza de expresión escrita.	B2 en la mayoría de las Comunidades Autónomas y C1 en Madrid, Navarra y Castilla la Mancha (solo en Programas de Excelencia Lingüística).
Otros aspectos	Habilidades pedagógicas y didácticas.	No se contempla.
FORMACIÓN PERMANENTE		
	Se contempla un 10% del horario anual del profesorado. No existe un control específico, aunque sí un Registro Nacional.	No existe una regulación específica, aunque la formación permanente se considera un derecho y un deber del profesorado y se incentiva económicamente en el caso de los docentes que trabajan en centros públicos.
ACCESO A LA FUNCIÓN DOCENTE		
	Los centros tienen autonomía para contratar al personal laboral.	-En los <u>centros públicos</u> a través de un concurso-oposición regulado por las Administraciones educativas. - Los <u>centros privados y privados concertados</u> poseen autonomía para contratar al personal docente.

Fuente: elaboración propia.

6.1.3.5. Indicadores de resultados

Conocer con rigor el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras es, sobre todo en los últimos tiempos, una cuestión que preocupa a los Gobiernos y a las Administraciones públicas de ambos países. Sin embargo, en ninguno de los casos existe un plan sistemático de evaluación que permita valorar la evolución de estos procesos de enseñanza a lo largo del tiempo.

Las pruebas elaboradas por los dos países no solo distan mucho en el tiempo, sino que utilizan, además, indicadores que miden distintos aspectos y dimensiones, por lo que extraer conclusiones comparativas a la luz de estos resultados se convierte en una labor realmente arriesgada.

No obstante lo anterior, y advertidos de este riesgo, se puede ofrecer una perspectiva general acerca del estado de la cuestión que se plasma en las tablas 6.27 y 6.28.

Respecto al nivel de competencia lingüística, se encuentran bastantes diferencias entre el alumnado del último curso de Educación Primaria de ambos países. En España, la mayoría de estudiantes se sitúa en los niveles intermedios diseñados para las pruebas realizadas, mientras que en Holanda los alumnos alcanzan un nivel A2 y B1 del *Marco de Referencia*. No obstante, en ambos casos los alumnos muestran una mayor capacidad en las destrezas de comprensión oral y, por el contrario, un peor rendimiento en las actividades relacionadas con la expresión escrita. Los estudios independientes desarrollados en torno a las capacidades de los alumnos que participan en programas de inmersión lingüística parcial coinciden en afirmar que estos alumnos tienen una evolución progresiva lineal superior al alumnado que no participa en este tipo de programas. Algunas de las características señaladas se refieren a un uso más auténtico y natural de la lengua, un mayor vocabulario y una mejor expresión escrita.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, tal y como se ha señalado anteriormente, la diferencia principal se encuentra en la carga lectiva de este área en la etapa de Educación Primaria y en las dificultades de coordinación entre la etapa de Educación Primaria y Secundaria en Holanda. Los estudios realizados en Holanda sitúan esta carga en una media aproximada de 50 minutos semanales, mientras que los datos extraídos en España reflejan una dedicación media de tres sesiones a la semana, lo que puede suponer un mínimo de dos horas y media semanales en Educación Primaria, y entre una y cuatro sesiones en Educación Infantil. Por otro lado, en ambos casos, se observa una mejoría de la competencia lingüística relacionada con su temprano aprendizaje. Asimismo, los factores socioeconómicos han demostrado tener, en los dos casos, una alta influencia en el rendimiento del alumnado y, concretamente en Holanda, se señalan también como altamente influyentes factores de carácter demográfico como la tasa de urbanización. Otro de los factores que ha mostrado una alta influencia en el rendimiento del alumnado es la exposición a los medios en inglés.

Si bien esa influencia deja poco lugar a dudas en cualquiera de los dos contextos, lo que sí marca una diferencia clara es la proporción de alumnado que está expuesto a la lengua inglesa principalmente a través de los medios de comunicación, y en concreto, a través del cine y la televisión. Un alumno holandés de doce años “pasa, de media, más tiempo expuesto a contextos de aprendizaje de la lengua inglesa informales que a formales” (Geurts y Hemker, 2013, p.61). Ello podría explicar los datos reflejados en el estudio *The assessment of pupils' skills in English in Eight European countries. Europe 2002* realizado por Bonnet, donde se atribuye el 30,82% del conocimiento de la lengua inglesa del alumnado holandés al contacto con los medios de comunicación, frente a un 14,55% en el caso español (Bonnet, 2004)³⁸⁵. Esto mismo, confirman los resultados de una interesante investigación realizada en Holanda: *El inglés en la escuela secundaria. El rol del contacto con la lengua fuera de la escuela* (De Bot, Van der Heiden y Verspoor, 2007) que evaluaba las diferencias existentes en la habilidad de comprensión oral del alumnado de 16 años de una escuela reformatorio³⁸⁶, de férreas convicciones religiosas basadas en la doctrina calvinista, y el alumnado de una escuela ordinaria con el fin de controlar el impacto que los medios podían tener en el resultado final, dada la baja exposición a los medios del primer grupo. El estudio puso de manifiesto un desempeño mayor del segundo grupo y una clara correlación entre la exposición a los medios y los resultados obtenidos.

Respecto a la labor docente, los tutores son los encargados de impartir el área de inglés en la etapa de Educación Primaria en Holanda y solamente en un 7% de los casos esta tarea recae sobre un profesor especialista, al contrario de lo que sucede en España, incluso en la etapa de Educación Infantil. Este hecho puede estar relacionado con el alto porcentaje de profesorado español que se encuentra satisfecho con su formación y se siente, asimismo, seguro para impartir este área. Sin embargo, tres cuartas partes de la población docente holandesa considera sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos insuficientes para llevar a cabo una labor docente de calidad. No parece suceder lo mismo en las secciones bilingües en Holanda, donde la mayoría del profesorado se encuentra en posesión de un nivel C1 o C2 de la lengua objeto de enseñanza.

El libro de texto es el recurso más utilizado en ambos países. En Holanda las evaluaciones, la metodología y las indicaciones seguidas para atender la diversidad provienen de este recurso didáctico. Los datos coinciden en el uso que se hace de esta poderosa herramienta en España, aunque en este caso se utilizan otros recursos en mayor proporción.

³⁸⁵ La percepción de las fuentes de conocimiento de la lengua inglesa según el alumnado de ambos países se distribuía del siguiente modo (Bonnet, 2004):

Holanda: el 53.76 % al aprendizaje en la escuela; el 30.82 % al contacto con los medios de comunicación y el 15.42% a otras fuentes.

España: el 63.36 % al aprendizaje en la escuela; el 14.55% al contacto con los medios de comunicación y el 22.09% a otras fuentes.

³⁸⁶ *Reformatorsche school.*

Por último, la mayoría del profesorado de los dos países tiene una opinión favorable hacia los programas de refuerzo e inmersión lingüística. A pesar de ello, en Holanda se detecta aún un alto porcentaje de docentes que se muestran reticentes ante su implementación.

En esta situación, cabe mencionar la reciente publicación por la Comisión Europea: *El Estudio Europeo de la Competencia Lingüística* (European Commission, 2012a), que, tal y como se ha referido anteriormente, presta atención al conjunto de los sistemas educativos europeos y ofrece una serie de datos internacionalmente comparables. El análisis secundario de los datos sobre rendimiento en lengua inglesa de los alumnos de Educación Secundaria en España y Holanda pone de manifiesto una amplia diferencia entre ambos países. El alumnado holandés muestra un mejor desempeño de la lengua inglesa en cualquiera de las destrezas analizadas frente al español. Estas divergencias resultan realmente acuciantes en lo que se refiere al desarrollo de la destreza de comprensión oral mientras que parecen disminuir en lo que concierne a la expresión y comprensión escrita, tal y como se puede observar en la tabla 6.29.

Asimismo, la descripción de los contextos de aprendizaje realizada a la luz de estos datos permite observar también algunas disimilitudes. En relación con las características individuales y, específicamente, con la dedicación a la lengua inglesa, se observa que el alumnado español invierte mayor tiempo en la realización de tareas escolares y en su estudio y acude, en mayor proporción, a clases de refuerzo y ampliación. Sin embargo, el alumnado holandés entra en contacto con la lengua inglesa con mayor frecuencia a través de Internet, viajes durante las vacaciones y, fundamentalmente, por medio de la exposición a programas audiovisuales en versión original subtitulados. Es justo este último hecho el que marca una de las mayores diferencias halladas en torno a los dos países. En lo que respecta a las características familiares destaca principalmente el hecho de que las familias de los alumnos holandeses poseen un nivel de inglés superior al de las españolas. En último lugar se analizó el contexto escolar, a este respecto una mayor proporción de centros escolares españoles ponen en marcha distintas medidas de apoyo al aprendizaje de las lenguas extranjeras, tales como proyectos de inmersión lingüística, ampliación de tiempos de enseñanza... Asimismo, un mayor porcentaje del profesorado español parece estar más cualificado para impartir la materia de lengua inglesa y habla con mayor frecuencia en inglés durante las clases. Sin embargo, el profesorado holandés interviene menos tiempo durante las sesiones lectivas y pone en marcha distintos tipos de actividades con una mayor frecuencia. Un último hecho que marca una divergencia importante es la dedicación y el grado de dificultad percibido en el aprendizaje de las destrezas orales por parte del profesorado español, que sobrepasa con creces al tiempo y al esfuerzo invertido para el desarrollo de estas habilidades por parte del profesorado holandés.

Por último, del análisis realizado en torno a los posibles determinantes del rendimiento en lengua inglesa se deriva que en el aprendizaje de inglés inciden factores de diversa índole que hacen

referencia a un contexto más amplio que el escolar y cuya influencia difiere ligeramente para cada uno de los países. No obstante, a pesar de las citadas diferencias, se puede afirmar que, a grandes rasgos, muchas de estas variables coinciden en importancia en ambos casos. Concretamente, la exposición y uso de la lengua inglesa que el alumnado hace a través de los medios de comunicación tiene un efecto positivo muy significativo en cualquiera de los dos países en las tres destrezas analizadas. Del mismo modo, el nivel de estudios de la madre, y no tanto del padre, también da muestras de influir considerablemente en el rendimiento en inglés en ambos casos. Si bien, en Holanda parece tener un peso mayor el conocimiento de inglés de las familias. Por último, en relación al entorno escolar, los datos analizados reflejan que el tiempo de habla en inglés del alumno y, sobre todo, del profesor durante las clases es un factor determinante para un mejor resultado en cualquiera de las tres destrezas en los dos contextos.

A pesar de que los datos que muestra el EECL son de gran utilidad, no se debe olvidar la importancia que tiene que los sistemas educativos trabajen paralelamente en la elaboración y consolidación de unos indicadores nacionales que permitan proporcionar información sobre el grado de calidad de la educación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tabla 6.27. Evaluación e indicadores nacionales en el área de lenguas extranjeras (I)

EVALUACIÓN E INDICADORES NACIONALES DE RESULTADOS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS		
	HOLANDA	ESPAÑA
EDUCACIÓN PRIMARIA		
Evaluaciones ³⁸⁷	Inglés en la Escuela Primaria (SLO) (Thijs et al., 2011). Alumnos grupo 8 (11/12 años).	La evaluación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Primaria (MECD, 2002a). Alumnos 6º E. Primaria
	La evaluación del rendimiento en Educación Primaria (PPON). Balance del inglés al final de la escuela primaria 4. (Cito) (Geurts y Hemker, 2013). Alumnos grupo 8 (11/12 años).	Evaluación de la Educación Infantil en España. Proyecto Piloto (MEPSyD, 2008). Alumnos 5 años.
		Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010). E. Infantil. 1º y 3º ciclo E. Primaria.
Aspectos lingüísticos		
Nivel de competencia lingüística	Entre B1 y A2.	Niveles medios de la escala utilizada.
Destrezas que mejor dominan	Comprensión oral.	Comprensión oral.
Destrezas más trabajadas	Comprensión oral y escrita y vocabulario.	Comprensión oral y vocabulario.
Exposición a la lengua inglesa fuera del contexto escolar	-Un 38% ve la tele en inglés casi a diario. -Un 2% lee libros en inglés casi a diario.	-Un 43% ve ocasionalmente la tele en inglés. -Un 57% lee ocasionalmente en inglés.
Aspectos Pedagógicos		
Docentes	En la gran mayoría de los casos generalistas.	Especialista siempre y en E. Infantil es generalista en el 14,9% de los casos.
Cualificación	Diversa aunque principalmente: Título de maestro de Educación Primaria y algunos con la especialidad en inglés.	Título de maestro especialista en Lenguas Extranjeras y más la mitad posee un título de licenciado.
Formación continua reciente	Sí, el 20% de los casos.	Sí, el 88% de los casos.
Tiempo de instrucción	51 minutos semanales. Solo el 9% supera la hora semanal.	3 sesiones a la semana.
Recursos y métodos	Libro de texto. Uso de la lengua meta (60%).	Libro de texto. Uso de la lengua meta.
Evaluación	Basada en los test de los métodos de las editoriales.	Principalmente a través de test o pruebas objetivas al principio del curso y al final de cada bloque temático.
Otros factores	Estrato social y nivel de urbanización.	Estrato socioeconómico, nivel de estudios de los padres y actividades extraescolares en inglés.

Fuente: elaboración propia.

³⁸⁷ Las fechas hacen referencia a los años de publicación de los informes y estudios finales.

Tabla 6.28. Evaluación e indicadores nacionales en el área de lenguas extranjeras (II)

EVALUACIÓN E INDICADORES NACIONALES DE RESULTADOS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS	HOLANDA	ESPAÑA
EDUCACIÓN SECUNDARIA		
Evaluaciones	Educación Bilingüe: diseño y rendimiento (Verspoor et al., 2010). Alumnos nivel inferior VWO.	Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria. (MEC, 2004) ³⁸⁸ Alumnos 2º y 4º ESO. <hr/> Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010). Alumnos 1º, 2º y 4º ESO.
Aspectos lingüísticos Nivel de competencia lingüística	Considerablemente mejor que el de los alumnos que no cursan un itinerario bilingüe.	La mayoría entre el nivel entre C, D y E en IGCS. Inglés 1. <i>Cambridge</i> en 4º ESO.
Características específicas del inglés	Inglés más auténtico, incremento del uso de <i>chunks</i> , frases más complejas y un vocabulario más amplio. Mejor expresión escrita.	Precisión, fluidez, gran capacidad para la autocorrección y mejor comprensión lectora.
Aspectos pedagógicos	-Alto uso del inglés en el aula. -Genera en el aula muchas oportunidades abiertas para que el alumno se exprese. -Profesorado altamente cualificado: nivel C1 y C2.	-Alto uso del inglés en el aula. -Favorece la expresión del alumnado. -Favorece las actividades evaluativas cooperativas. - Supervisa continuamente el progreso del alumnado.

Fuente: elaboración propia.

³⁸⁸ Esta información no se ha tenido en cuenta para comparar, ya que no existe un informe similar en Holanda. Los datos que se reflejan en la tabla corresponde a los resultados del Programa de Educación Bilingüe en España.

Tabla 6.29. Evaluación e indicadores en el ámbito de las lenguas extranjeras (III). Análisis del EECL

ESTUDIO EUROPEO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA		HOLANDA	ESPAÑA
EDUCACIÓN SECUNDARIA			
Resultados: distribución por niveles del Marco de Referencia			
Comprensión oral en inglés	Pre - A1	3%	31%
	A1	10%	32%
	A2	10%	13%
	B1	18%	12%
	B2	59%	12%
Comprensión escrita en inglés	Pre - A1	4%	18%
	A1	21%	40%
	A2	15%	12%
	B1	22%	12%
	B2	38%	18%
Expresión escrita en inglés	Pre - A1	1%	14%
	A1	9%	31%
	A2	30%	26%
	B1	48%	20%
	B2	12%	9%
Determinantes del rendimiento ³⁸⁹			
Comprensión oral en inglés	Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación.	Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación.	
	Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase.	Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase.	
	Conocimiento de inglés de los padres.	Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase.	
	Nivel de estudios de la madre.	Nivel de estudios de la madre.	
Comprensión escrita en inglés	Conocimiento de inglés de los padres.	Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase.	
	Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase.	Nivel de estudios de la madre.	
	Nivel de estudios de la madre.	Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación.	
	Nivel de estudios del padre.	Nivel de estudios del padre.	
Expresión escrita en inglés	Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación.	Nivel de estudios de la madre.	
	Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase.	Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación.	
	Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase.	Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase.	
	Conocimiento de inglés de los padres.	Nivel de estudios del padre / Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase.	

Fuente: elaboración propia.

³⁸⁹ Se recogen en orden aquellos factores que muestran un coeficiente de correlación mayor para cada una de las destrezas.

6.2. RECOPIACIÓN, CONCLUSIONES Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La preocupación por mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras es hoy en día una cuestión central, que está suscitando la atención de Gobiernos y Administraciones educativas tanto en España como en Holanda. No obstante, los dos sistemas analizados ofrecen formas diferentes de llevar a la práctica las acciones educativas al respecto.

El análisis de cualquier experiencia pedagógica conlleva la necesidad de considerar la educación como un fenómeno inherente a los contextos que la rodean. Si bien en el caso que nos ocupa, estos contextos ofrecen numerosos puntos de divergencia, lo cierto es que son dos los aspectos que llaman fundamentalmente la atención tras el estudio comparativo. Por un lado, la diversidad existente en el sistema educativo holandés, que, lejos de ser fruto del azar, encuentra su justificación en el carácter integrador, entendido en este caso como la incorporación de las distintas corrientes y opciones educativas que han ido surgiendo desde su génesis hasta su consolidación. Por otro lado, y en estrecha conexión con lo anterior, se debe señalar un desarrollo mucho más lineal y progresivo de la educación holandesa, que converge en un sistema educativo de gran solidez, no ajeno a los ajustes que se derivan de la evolución natural, pero que ha probado a lo largo de los años la validez de sus elementos. La configuración del sistema educativo en España es, por el contrario, un proceso relativamente reciente, basado en un replanteamiento constante asociado, desde su génesis, a los variables órdenes políticos, lo que ha generado cierta inestabilidad organizativa, además de una manifiesta inconsistencia de sus elementos. Estos continuos cambios, en contraste con lo que ocurre en Holanda, se sustentan principalmente sobre la base de políticas que, a pesar de la descentralización, buscan la uniformidad del sistema.

De estos desfases en los planteamientos educativos emana también una divergencia en la cultura escolar que aleja a ambos países no solo en lo que se refiere a la vida diaria de los centros, sino también en el proceso de implantación de distintas iniciativas educativas. Las formas de pensar que dominan la acción docente de un sistema educativo con una cultura escolar sólida, como en el caso holandés, permiten una mejor integración del binomio tradición e innovación. Por el contrario, España está inmersa en un sistema permanentemente en cambio en el que con frecuencia se desestiman las formas de proceder, lo que dificulta que se consolide una cultura escolar que permita desarrollar determinadas transformaciones educativas con la profundidad necesaria para que sean efectivas. Esta cultura escolar juega, además, un papel fundamental en Holanda, puesto que se erige como elemento vinculante a lo largo del mosaico informe, resultante del carácter integrador de las diversas prácticas educativas.

En este sentido, puede pensarse que la construcción de una cultura escolar sólida e integrada se constituye en el trasfondo del éxito escolar. Ahora bien, no puede olvidarse que esto es un proceso

lento de construcción conjunta y que necesita, sobre todo, cierta estabilidad del sistema y de sus elementos.

Como se ha visto a lo largo de las páginas anteriores, existen modelos distintos de enseñanza de las lenguas extranjeras en cada país, cuyas diferencias vienen determinadas en gran parte por las formas de gestión del sistema escolar. En la base de estas divergencias se sitúa la cuestión de la autonomía de centros. Si bien ambos países poseen un modelo de gestión descentralizado, lo cierto es que ello encubre atribuciones diferentes. En Holanda, el modelo de descentralización concede una gran autonomía pedagógica, financiera y administrativa a los centros, que cuentan con un largo desarrollo institucional y una amplia tradición en el ejercicio de la toma de decisiones. Su gestión administrativa, precedida por el principio de igualdad financiera, se traduce en una mayor capacidad para adecuar los modos de funcionamiento de los centros al contexto propio. España, sin embargo, posee lo que podría considerarse un modelo descentralizado intermedio, en el que se reparten las competencias entre el Gobierno, las Comunidades Autónomas y los centros. En contraste con lo que sucede en Holanda, la autonomía de los centros se vincula, fundamentalmente, a la organización de los aspectos pedagógicos que acompañan la práctica educativa más que a un modelo de gestión y administración.

Como cuestión de fondo a las tensiones y dilemas entre un modelo y otro, parece necesario replantearse la búsqueda de un punto de equilibrio entre el desarrollo institucional de los centros en el ejercicio de su autonomía y la implementación de medidas complementarias que garanticen una cierta calidad a lo largo del territorio nacional.

Por otro lado, enlazando con la cuestión principal de esta investigación, no cabe duda de que el contexto lingüístico tiene una gran repercusión en el aprendizaje de las lenguas y en concreto del inglés, tema que nos ocupa. En un análisis detenido de este contexto, se pueden destacar principalmente dos aspectos: por una parte, la gran disparidad existente entre las lenguas oficiales de ambos países, que no coinciden ni en su peso demográfico ni en su estatus internacional; y por otra, el rol que ha mantenido la lengua inglesa a lo largo de los últimos siglos en los dos territorios. Esto ha marcado no solo un desarrollo descompasado en la preocupación por su aprendizaje, sino, también, en la puesta en marcha de diferentes métodos que sirvieran a este fin. Los primeros intereses hacia la lengua inglesa suceden en ambos países en la misma época. Sin embargo, han seguido rumbos muy diferentes, atribuibles, fundamentalmente, a una divergencia en los aspectos que, en origen, motivaron su aprendizaje: económicos en Holanda y fundamentalmente religiosos en España. Estos hechos, no solo han marcado un ritmo distinto en la configuración del aprendizaje de la lengua inglesa, sino que también han supuesto un distanciamiento en los enfoques de aprendizaje, en un caso más vinculados a la necesidad de su uso y en el otro, más cercanos a las necesidades que plantea el estudio de las

fuentes bibliográficas y la literatura, una dicotomía que se mueve entre un enfoque conversacional y uno más gramático.

Si a estas circunstancias se le añade la cercanía lingüística entre la lengua neerlandesa y la inglesa, parece más fácil entender que la población holandesa posee un dominio mayor del idioma inglés, realidad que reflejan los estudios realizados, en los que se destaca un conocimiento muy superior de la lengua inglesa por parte de la población holandesa y, por el contrario, unas grandes dificultades entre la población española.

Ahora bien, llegados a este punto, es importante encontrar una respuesta a la cuestión sobre el papel de la instrucción en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Contrariamente a lo que se pueda pensar a la vista de estos datos, Holanda no se encuentra en la vanguardia de los desarrollos educativos en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por sorprendente que pueda parecer, los alumnos holandeses comienzan su andadura por su aprendizaje relativamente tarde. El inglés es, además, durante los primeros años, un área con poco peso curricular, a la que se le destina, en el mejor de los casos, una carga horaria de 60 minutos semanales. España, por el contrario, viene adoptando políticas de promoción del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras desde hace alguna década, lo que le ha llevado a situarse como modelo de enseñanza temprana de un segundo idioma. Sin duda, uno de los factores que mejor explican estas diferencias educativas se puede encontrar en la desigualdad en el dominio de las lenguas. Si bien no tiene sentido abordar en profundidad la compleja relación entre estos dos hechos, lo cierto es que España ha realizado en los últimos años importantes progresos para enfrentar el déficit en el uso y manejo de las lenguas e incrementar así el nivel de competencia lingüística de sus ciudadanos.

Las reformas de la enseñanza de las lenguas ocupan un lugar relevante en las políticas educativas de los últimos tiempos en los dos países. Sin embargo, los esfuerzos puestos en marcha difieren considerablemente no solo por su alcance sino, sobre todo, por los modos de proceder.

En España estas reformas, que afectan a toda la etapa de educación obligatoria, se dirigen sobre todo hacia la implantación de proyectos de inmersión lingüística que permitan al alumnado disponer de dos, o incluso tres, códigos lingüísticos para expresar unos mismos procesos de pensamiento. Puesto que no se puede olvidar que el lenguaje se adquiere en el marco de unas relaciones, una explicación tentativa a la notoriedad que estos programas van adquiriendo dentro del sistema educativo español, podría encontrarse en las posibilidades reales e inmediatas que ofrecen a los alumnos para poner en marcha las habilidades adquiridas. Holanda, sin embargo, cuenta con una sólida política educativa de aprendizaje de las lenguas extranjeras en Educación Secundaria, que contempla no solo una amplia oferta de lenguas, sino también una dilatada trayectoria en la puesta en marcha de proyectos de inmersión lingüística en los itinerarios más académicos. De este modo, ha

centrado sus esfuerzos en dos direcciones. Por un lado, el aprendizaje temprano de las lenguas, con el que no solo se adelanta el comienzo de su enseñanza, sino que también se incrementa la carga lectiva y su uso para aprender otros contenidos. Por otro, ha reforzado el rol de la lengua inglesa dentro de currículo de Educación Secundaria, a la vez que ha ampliado la oferta de programas de inmersión lingüística al resto de itinerarios de esta etapa.

Una vez aclarada la cuestión del alcance, conviene revisar los modos de proceder, que se hallan en estrecha conexión con las cuestiones con las que se iniciaba esta reflexión. El modelo de administración del sistema educativo en España conlleva un exceso de las prescripciones curriculares, que lejos de alentar la implicación de los docentes, reduce su margen de decisión en cuestiones tan importantes como lo que hay que hacer o cómo hacerlo. Por el contrario, Holanda cuenta con un tipo de política que compromete en mayor medida al profesorado en el desarrollo de sus prácticas docentes. Si bien, no cabe duda de que los cambios propuestos en el campo de la enseñanza de las lenguas se enmarcan en estos contextos, lo cierto es que la casuística concreta en este terreno acerca ligeramente la acción pedagógica de ambos países. En España esta casuística viene motivada por la falta de un criterio común que garantice la homogeneidad de los proyectos de refuerzo y aprendizaje de las lenguas extranjeras a lo largo del territorio, lo que en muchos casos ha suscitado un incremento en el compromiso particular de las escuelas, que se aproxima, en cierto modo, a las bases sobre las que se asienta la sólida cultura escolar holandesa. Sin embargo, los encargados de promover estos cambios en Holanda, se han visto en la necesidad de establecer un marco común que guíe y garantice cierta uniformidad en las prácticas educativas, y que proporcione seguridad a su profesorado.

Una vez que se han descrito, a grandes rasgos, las dinámicas de funcionamiento de los sistemas educativas, una mirada cautelosa a los resultados de la primera edición del Estudio Europeo de la Competencia Lingüística (European Commission, 2012a) arroja luz sobre el estado de la cuestión en ambos países. Estos datos ponen de manifiesto un rendimiento superior del alumnado holandés al término de la escolaridad obligatoria, con un notable desarrollo de las habilidades de comprensión, tanto oral como escrita, frente a las de expresión escrita y especialmente de la gramática. Los alumnos españoles, por el contrario, alcanzan niveles más bajos, aunque se da una mayor homogeneidad en los resultados individuales en cualquiera de las tres destrezas.

El estudio también revela que no existen grandes diferencias metodológicas entre España y Holanda. No obstante, un análisis más detenido de los posibles factores determinantes del rendimiento pone sobre la mesa dos cuestiones. Por un lado, la importancia que tiene la formación de los padres en el desarrollo de las destrezas que componen el aprendizaje de la lengua inglesa, ya que su efecto queda patente en ambos casos, aunque con una distinción, dado que en España influye más la formación académica de las familias, mientras que en Holanda recae un mayor peso sobre el nivel de inglés de los padres. Por otro lado, otro de los factores que parecen influir mayoritariamente es la

exposición a la lengua inglesa a través de los medios de comunicación. Las estadísticas muestran que este tiempo de exposición es mucho mayor en Holanda, por lo que España se sitúa en una posición de clara desventaja.

A la luz de estos datos, se pueden hacer distintas reflexiones. En primer lugar, es destacable que un sistema tan heterogéneo con un gran nivel de autonomía de centro, como el holandés, produzca resultados tan homogéneos, lo que nos puede llevar a tomar en consideración, una vez más, los principios que subyacen a las distintas prácticas educativas. En segundo lugar, se puede señalar que la mejora del aprendizaje de inglés no solo pasa por implantar reformas en su sistema de enseñanza, sino que debe ir acompañada de una responsabilidad colectiva en la adopción de políticas que apoyen socialmente su desarrollo. Visto de este modo, la incidencia que estas reformas tengan a largo plazo puede estar íntimamente relacionada con la integración que adquieran dentro de la sociedad, así como con la estabilidad que se les confiera. En tercer y último lugar, teniendo en cuenta lo anterior, podría afirmarse que el sistema educativo español está haciendo importantes esfuerzos para compensar la desigualdad en el desarrollo de los factores exógenos asociados a un buen rendimiento en lengua inglesa.

Por último, conviene acercar la mirada hacia la formación de los docentes en lenguas extranjeras. A estas alturas es indiscutible el rol del profesorado como elemento decisivo en la calidad de la educación. A este respecto los datos extraídos en el EECL demuestran, concretamente, que el tiempo de habla en inglés del profesor durante las clases es determinante para la adquisición de esta lengua. Ahora bien ¿se encuentra el profesorado formado para tal fin?

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de las páginas anteriores, la lengua inglesa es un área de aprendizaje obligatorio en la formación inicial del profesorado holandés, independientemente del tramo educativo en el que imparta clase; en España, sin embargo, la introducción de la lengua inglesa como materia obligatoria es relativamente reciente. En este caso se puede afirmar que una misma realidad tiene dos lecturas distintas. Por sorprendente que parezca, los diferentes estudios realizados ponen de manifiesto una falta de confianza por parte del profesorado holandés en su formación pedagógica y lingüística y una mayor seguridad del profesorado español. Esto puede ser comprensible si se juzga atendiendo a las diferencias relativas a los contenidos de los planes de estudio en la etapa de Educación Primaria y en el nivel inferior de Educación Secundaria, donde el profesorado holandés recibe una formación principalmente como maestro generalista que se aleja de la que recibe en España un profesor especialista. Por si lo anterior no fuera suficiente, las reformas llevadas a cabo en los dos sistemas incrementan, además, las presiones sobre la formación y actualización del profesorado, por lo que conviene revisar los planes de estudio y formación permanente para garantizar no solo una formación de calidad, sino, también, una adecuada puesta en marcha de cauces de participación y colaboración.

A continuación se sintetizan los principales resultados de la investigación en relación con las hipótesis formuladas al comienzo del estudio.

La primera hipótesis en la que se planteaba la existencia de distintas formas de gestión del sistema escolar que dan lugar a diferentes modelos de enseñanza de las lenguas extranjeras en la etapa de educación obligatoria en Holanda y España, parece corroborarse a partir del estudio realizado. El modelo de gestión del sistema educativo holandés concede un amplio margen de autonomía a los centros y cuenta, por ello, con un currículo escasamente prescriptivo, que permite una mayor participación de los docentes en su diseño y desarrollo. A diferencia de él, el modelo español está mucho más centralizado, los centros disponen de una menor autonomía y el currículo se encuentra muy regulado. No obstante, cabe advertir que los nuevos modos de regulación de las políticas educativas en ambos países se están rigiendo por normas aparentemente contrapuestas, lo que supone un ligero acercamiento entre ambos modelos institucionales. En el caso de Holanda las iniciativas adoptadas recientemente buscan conseguir una mayor uniformidad en el sistema escolar, mientras que en el caso de España el objetivo, al menos desde el punto de vista formal, es reducir el control directo que se lleva a cabo por parte de la Administración y delegar un mayor número de tareas en los centros.

La segunda hipótesis sugería que las directrices y modos de proceder de los sistemas educativos de ambos países en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en concreto de la lengua inglesa, difieren ampliamente, como también lo hace el grado de competencia lingüística adquirido por el alumnado en inglés. Tras la realización del estudio, esta hipótesis se confirma solo parcialmente. Así, en términos generales, ambos sistemas comparten muchos de los elementos que configuran la enseñanza de las lenguas extranjeras y, particularmente el inglés, si bien cada país, influido por diversos aspectos, ofrece un modo diferente de llevar a cabo esta práctica educativa. En los últimos años, sin embargo, los modelos de ambos sistemas parecen ir aproximándose, probablemente debido a la aplicación de las directrices y orientaciones emanadas de la Unión Europea y el Consejo de Europa. Del estudio realizado se deriva que desde el punto de vista de las iniciativas institucionales, España aventaja considerablemente a Holanda en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, Holanda cuenta con una gran experiencia en la promoción del aprendizaje de diferentes idiomas en las etapas superiores de la educación obligatoria, lo que supone un punto importante de divergencia entre ambos países.

Respecto al rendimiento del alumnado en lengua inglesa, los estudios que se han realizado hasta el momento constatan una amplia diferencia entre ambos países en el desarrollo de la competencia lingüística en inglés. En concreto, los alumnos holandeses muestran un mejor

desempeño que los españoles. Estas diferencias son mayores para las destrezas de comprensión y expresión oral, mientras que parecen disminuir en lo que concierne a las destrezas expresión y comprensión escrita.

La tercera hipótesis aludía al hecho de que las diferencias existentes en el rendimiento del alumnado en lengua inglesa no solo vienen determinadas por factores escolares, sino que existen otros aspectos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que deben ser contemplados a la hora de diseñar políticas educativas eficaces. Esta hipótesis parece corroborarse a partir del estudio realizado. En concreto, el análisis del EECL ha subrayado la incidencia de factores de diversa índole en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, tales como el nivel de estudios y de conocimiento de la lengua inglesa de los padres, la exposición a la lengua a través de los medios de comunicación o el uso del inglés en el aula. Como se puede observar, estos factores no solo están relacionados con el contexto escolar, sino que aluden en términos más amplios a toda la sociedad. Si bien, de forma general, existe una amplia coincidencia en ambos países en este sentido, lo cierto es que entre ellos se encuentran diferencias que deberían tenerse en cuenta en el diseño de políticas educativas nacionales eficaces.

6.3. PROPUESTAS PARA EL CASO ESPAÑOL

A partir de las reflexiones presentadas se pueden enunciar algunas propuestas para la mejora de la educación española. Con ellas se trata, en definitiva, de formular una serie de aportaciones a la visión prospectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras que ofrecen una oportunidad para recapacitar sobre la manera de enseñar y aprender otros idiomas y sobre la multiplicidad de elementos que inciden en este proceso. Es justo la complejidad de este último hecho, junto con el camino ya explorado por científicos y estudiosos, lo que debe llevar a entender lo que a continuación se expone como una modesta aportación al estado de la cuestión.

Ha de dirigirse una primera mirada hacia la estructura y los modos de gestión del sistema educativo. Desde esta perspectiva, se debería trabajar en la búsqueda de una estabilidad legislativa que permita probar la validez de los elementos del sistema educativo español. No se trata de proponer un sistema estático, sino de adoptar un modelo que posibilite la integración de las reformas que surgen de la evolución natural y del desarrollo de las políticas de mejora. Para ello, se debe permitir que emerja y madure en la comunidad escolar una forma reflexionada de hacer y pensar, una cultura escolar, cuya solidez sea la base sobre la que se asienten los cambios derivados de los nuevos retos que el sistema educativo debe enfrentar.

Más allá de la prescripción legal, y como factor condicionante del éxito de cualquier experiencia educativa, se encuentra el compromiso que los centros desarrollen por los objetivos y las formas de trabajo propuestas. Si se pretende una adecuación de los modos de funcionamiento al

contexto propio de cada centro, se deben diseñar formas de gestión que deleguen parte de la toma de decisiones en las escuelas, de tal modo que se aumente su responsabilidad y, con ello, el compromiso de colaboración. Este aumento de autonomía de los centros no solo debe ir encaminado a dotar a las escuelas de un mayor poder en la planificación y organización, sino que debe, también, conferirles cierta autonomía financiera y administrativa.

Junto al incremento de la autonomía es conveniente reforzar el desarrollo institucional de los centros, un laborioso proceso que debe acompañarse de medidas que intensifiquen el liderazgo de los equipos directivos, la responsabilidad de los docentes y los mecanismos de control de calidad de las instituciones educativas. No obstante, conviene aclarar que el refuerzo del liderazgo no puede darse de forma aislada, sino que debe venir acompañado de acciones que garanticen la formación y el entusiasmo de equipos directivos competentes, capaces de orientar y dinamizar los procesos pedagógicos.

En línea con lo anterior, la mejora de los cauces de participación de los centros debe llevar implícita un diseño de currículo, menos prescriptivo y más flexible, que no solo guíe la práctica docente, sino que, además, permita un ajuste más acertado a los distintos contextos y realidades y un mayor margen de decisión del profesorado.

En el plano concreto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés se pueden hacer varias apreciaciones. Por un lado, y en estrecha conexión con lo que se ha recogido hasta aquí, es necesario dotar de un mínimo de uniformidad las distintas iniciativas que están surgiendo en las diferentes Comunidades Autónomas. Una política de cambio debe combinar de forma adecuada unas directrices sólidas con el desarrollo de autonomía con el fin último de articular unos modos de trabajo basados en el compromiso y en la colaboración. En este sentido, sería adecuado diseñar un marco de actuación con unas directrices básicas que garantice el progreso hacia unos intereses comunes y sobre éste, dotar de autonomía a las Administraciones y a los centros.

Por otro lado, debe advertirse que mejorar la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras es un proceso largo, lento y complejo, que necesita cierta estabilidad para poder valorar su incidencia e introducir, así, las modificaciones que resulten necesarias. Por ello, sería conveniente que el diseño de cualquier iniciativa viniera precedido por un programa definido de implantación que cuente de entrada con el desarrollo de experiencias piloto que permitan comprobar la validez de sus elementos y abrir, así, un camino más seguro en el proceso de cambio. Además, no se debe olvidar que una experiencia piloto requiere no solo la atención, el apoyo y el seguimiento de los organismos implicados, sino, sobre todo, una evaluación desde distintas perspectivas.

Incrementar y mejorar la competencia comunicativa es el objetivo final que persigue el aprendizaje de las lenguas. Ahora bien, convendría, antes de seguir adelante, detenerse en el concepto

de competencia comunicativa, que implica, como ya se ha visto, no solo la adquisición de unas habilidades lingüísticas y pragmáticas, sino también la consecución de determinadas capacidades relacionadas con los usos socioculturales de la lengua. De este modo, los programas de aprendizaje de lenguas deberían combinar el desarrollo de la competencia lingüística con el desarrollo de lo que Van Ek (1993) ha dado en llamar una “conciencia intercultural”, tan presente en los programas holandeses.

Para cada una de las etapas que componen la educación obligatoria se pueden hacer algunas apreciaciones. En primer lugar, se debe vigilar la introducción del aprendizaje de la lengua extranjera en la primera etapa de la escolarización del alumnado. Si bien las ventajas del aprendizaje temprano son de sobra conocidas y compartidas a lo largo de este estudio, lo cierto es que se debe asegurar que la puesta en marcha de este aprendizaje respete los aspectos básicos del desarrollo de los niños y elimine las exigencias excesivas. Conviene señalar aquí que mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras no solo es una cuestión de adelantar su aprendizaje, sino que es, principalmente, un asunto relacionado con las oportunidades que se ofrezcan encaminadas a incrementar la calidad y la cantidad de interacciones lingüísticas. De este modo, sería importante que a la hora de diseñar estas iniciativas se tenga en consideración, por un lado, el tiempo de aprendizaje y por otro, las actividades a través de las que se enseña la lengua extranjera.

Además de lo anterior, debe tenerse en cuenta que aprender a usar una lengua aumenta la capacidad para incorporar nuevas lenguas, por lo que, en línea con lo que se viene argumentando hasta ahora, lo adecuado sería incrementar el número de lenguas extranjeras a aprender desde los últimos cursos de Educación Primaria y, sobre todo, en Educación Secundaria, aprovechando de este modo la evolución natural del aprendizaje, que adquiere a estas edades un ritmo más rápido. A este respecto, sería importante que se introdujera la enseñanza de una segunda lengua extranjera como materia obligatoria en Educación Secundaria y se ampliara la oferta de lenguas extranjeras. Como es lógico, se entiende que la concreción de esta propuesta pasa por reorganizar ligeramente la enseñanza en esta etapa e incrementar los recursos humanos y materiales.

No cabe duda de que el éxito del aprendizaje depende en gran medida de la formación y el entusiasmo de los docentes, si bien conviene aquí hacer algunas apreciaciones. En primer lugar, sería importante reforzar los aspectos pedagógicos y didácticos de la formación inicial del profesorado de inglés. Tras la descripción de los distintos planes de formación, la incorporación de esta propuesta parece más urgente para la etapa de Educación Secundaria. En cambio, en Educación Infantil y Primaria, se muestra más pertinente reforzar el desarrollo de la competencia lingüística. Una posible solución para este último caso, sería la exigencia de un nivel mínimo de competencia lingüística como requisito de admisión en los planes de estudio. En segundo lugar y, en estrecha conexión con lo que se acaba de referir, sería necesario definir con precisión qué tipo de conocimientos y habilidades necesita tener un docente de lenguas extranjeras. En tercer y último lugar, es indispensable reforzar la

formación permanente del profesorado si se pretende aumentar la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras. De forma paralela a como se lleva a cabo en Holanda, convendría introducir una parcela obligatoria dentro del horario del profesor dedicada a la realización de actividades de formación de calidad, sin olvidar que la confección de estos planes se debe hacer sobre la base de las demandas de los docentes y que estas actividades tienen como finalidad complementar la tarea de los docentes y no sobrecargarla.

En lo que al profesorado se refiere, no se puede olvidar que formar equipos docentes estables y comprometidos es una tarea de vital importancia si se pretende garantizar el éxito y la continuidad de las distintas iniciativas. Asimismo, poner en marcha jornadas laborales más flexibles, tal y como lo hace Holanda, evitaría los efectos negativos que pueden derivarse de una sobrecarga de trabajo.

Respecto a la evaluación, una tarea urgente es revisar los mecanismos de rendición de cuentas y trabajar en la elaboración y consolidación de unos indicadores nacionales que permitan obtener información sobre el grado de calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados obtenidos no solo van a permitir realizar los ajustes necesarios, sino que también van a posibilitar el aprovechamiento y la difusión de aquellas experiencias educativas que han producido un efecto positivo contrastado. Al hilo de esta última propuesta, surge la necesidad de crear redes que permitan compartir conocimientos y apoyar la innovación en el campo de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por último, tal y como se ha comprobado a lo largo de esta investigación, la mejora en el dominio de las lenguas no solo pasa por adoptar medidas en el ámbito educativo sino que debe acompañarse también de una responsabilidad colectiva y de la puesta en marcha de distintas políticas que apoyen su desarrollo. Por ello, se hace necesario diseñar una estrategia global que permita no solo incrementar las oportunidades de exposición al inglés fuera del entorno escolar sino también mejorar su calidad.

En este sentido, sería preciso facilitar el acceso a contenidos audiovisuales en versión original, así como concienciar a las familias y comunidades sobre su importancia para el desarrollo de las lenguas extranjeras. Asimismo, teniendo en cuenta la influencia que ha demostrado tener el nivel de conocimiento de inglés de las familias sobre el rendimiento del alumnado, parece esencial favorecer la formación en lenguas extranjeras de la población adulta. Una línea posible de actuación a este respecto podría ser el diseño de planes de formación permanentes, amplios y flexibles que incluyan entornos laborales y de ocio, en los que se garantice una formación de calidad accesible y cuyo último fin no sea otro que el de lograr que la formación en lenguas extranjeras se convierta progresivamente no solo en un complemento sino, sobre todo, en una exigencia personal para alcanzar un desarrollo integral.

6.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha enfrentado a determinadas limitaciones, algunas de ellas inherentes a la naturaleza del objeto de estudio y otras más relacionadas con la dificultad de indagar científicamente sobre fenómenos educativos y sociales.

Si bien cualquier proceso de comprensión y explicación de una realidad es un fenómeno complejo, en este caso se le añade, además, la dificultad que tiene conjugar la diversidad de elementos que inciden en el proceso de aprendizaje de una lengua. En este sentido, se ha intentado mantener un equilibrio entre abordar el objeto de estudio en su totalidad y ahondar en aquellos aspectos que han demostrado, a través de distintas investigaciones, influir notoriamente en este proceso. De este modo, esta diversidad de perspectivas no ha permitido profundizar con el interés requerido en algunos de estos aspectos. A este respecto, hubiera sido interesante, por ejemplo, incidir en la relación que tiene la exposición a los medios de comunicación con el aprendizaje de la lengua inglesa, así como revisar y comprobar la eficiencia de los métodos concretos de aprendizaje. Sin embargo, este último aspecto, que desde un principio ha formado parte de los planteamientos de esta investigación y que hubiera sido de un gran interés, se ha encontrado con una segunda limitación derivada de la gran autonomía de centro que poseen los Países Bajos, que lleva aparejada un amplio elenco de prácticas, imposibles de sistematizar y abarcar en su conjunto.

Por otro lado, han surgido las limitaciones propias del manejo de dos códigos lingüísticos distintos y que en su día ya Ferrer (2002) definió como: la *equivalencia lingüística* y la *equivalencia conceptual*, que en este caso hace referencia a la dificultad de encontrar una igualdad absoluta entre los términos y los conceptos manejados en el contexto holandés y los propios de nuestro país.

En un intento de completar los datos descriptivos de la realidad objeto de estudio, esta investigación hace uso de los resultados que refleja el Estudio Europeo de la Competencia Lingüística (European Commission, 2012a) en su primera edición. Esto supone una serie de limitaciones, derivadas, por un lado, de la cautela que exige la interpretación de los datos que ofrecen los estudios internacionales y por otro, de la cantidad de variables que en este estudio concreto se manejan.

En cuanto a las primeras, de sobra son ya conocidos y expuestos a lo largo de estas páginas los peligros que entraña el estudio descontextualizado de la realidad y la prudencia que se hace necesaria a la hora de interpretar los datos estadísticos que arroja cualquier estudio. No obstante, en este caso las dificultades no provienen tanto de este aspecto, puesto que la interpretación de los datos ha tratado de tener presente en todo momento el contexto de ambos países, sino, sobre todo, del riesgo que supone extraer conclusiones de los cuestionarios aplicados a profesores y directores, cuya información se basa más en una percepción de la realidad que en la propia realidad. Además de estas cuestiones aplicables a cualquier análisis de este tipo, han existido otras dos limitaciones propias del análisis

secundario realizado. La primera de ellas está relacionada con un error del sistema que ha reducido considerablemente la muestra de directores holandeses, lo que supone que los datos obtenidos a este respecto tengan una menor fiabilidad. La segunda limitación está vinculada con el diseño del estudio europeo, que no permite precisar la relación entre cada profesor y cada centro, lo que obstaculiza extraer conclusiones precisas sobre aquellos factores relacionados con el profesorado que pudieran ser explicativos del rendimiento del alumnado.

Respecto al segundo tipo de limitaciones señaladas, relacionado con el amplio número de variables que maneja el EECL, cabe señalar que en buena medida la riqueza de este estudio se debe a la cantidad de datos que aporta, lo que permite, entre otras cosas, realizar un sinnúmero de estudios a partir de la información recopilada en el mismo. Ahora bien, nos enfrentamos aquí, una vez más, a la elección de las variables que pueden constituir factores explicativos del rendimiento del alumnado. Priorizar unas variables sobre otras tiene como consecuencia dejar de atender a aspectos cuya incidencia podría resultar considerable. Conscientes de este inconveniente, se ha realizado una selección basada en la revisión de la literatura y en el análisis descriptivo de las distintas variables.

En líneas generales, las limitaciones señaladas son habituales en la investigación comparativa en el campo de la educación, por lo que puede considerarse que las mismas no constituyen un obstáculo que invalide las aportaciones sugeridas en relación con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

6.5. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el proceso de realización de esta investigación han surgido nuevos interrogantes que podrían ser explorados en el futuro. Algunos de ellos provienen de las limitaciones que se han expuesto en las líneas anteriores, mientras otros están más relacionados con el carácter dinámico inherente al objeto de estudio. Estas dos cuestiones abren relevantes líneas de estudio que a continuación se exponen:

Para evitar afirmaciones simplistas, sería interesante profundizar en el análisis de determinados factores potenciales explicativos del rendimiento del alumnado y, especialmente, en la relación existente entre el desarrollo de cada una de las distintas destrezas que componen el aprendizaje de una lengua y la exposición a los medios de comunicación.

En la misma línea, y teniendo en cuenta las limitaciones existentes, podría resultar de gran interés realizar un estudio de campo acotado con el propósito de ahondar en los resultados que se derivan de la puesta en marcha de diferentes metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras en ambos países. Esta propuesta parece más pertinente para la etapa de Educación Primaria, puesto que es el tramo educativo donde existe una menor discrepancia entre los dos países en su estructura y funcionamiento.

Sería también relevante llevar a cabo un estudio comparativo sobre la competencia lingüística del alumnado de Educación Secundaria inscrito en programas de inmersión lingüística. Se podrían, así, cuantificar los efectos de determinadas variables asociadas al proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras y aproximar las realidades educativas en el ámbito concreto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Junto a estas cuestiones, parece también importante indagar sobre el perfil competencial del profesorado de lenguas extranjeras. En este sentido, se abre una doble vía de análisis. Por un lado, sería de interés la realización de un estudio pormenorizado de los programas de formación inicial de los docentes, con el fin de esclarecer aquellos puntos de mejora. Por otro, cabría también adentrarse en el ejercicio profesional de los docentes y confeccionar un catálogo de buenas prácticas de enseñanza que permita guiar la acción educativa a partir de un estudio contrastado de la realidad.

La variabilidad de los contextos explicativos constituye también un tema de notable interés. Si bien se puede aumentar el carácter predictivo de los modelos de enseñanza y aprendizaje mediante los datos que se van extrayendo de las distintas investigaciones, lo cierto es que es necesario hacer un seguimiento de los resultados que permita valorar la validez de las numerosas reformas llevadas a cabo por los sistemas educativos en el ámbito de las lenguas extranjeras. A este respecto, parece imprescindible investigar y comparar los resultados obtenidos en las próximas ediciones del EECL,

para así poder hablar con cierta rigurosidad sobre la evolución del aprendizaje de lenguas y poder, a su vez, con las cautelas necesarias, ajustar las prácticas educativas.

Por último, y en estrecha conexión con lo que se acaba de referir, sería importante revisar la literatura existente en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, con el fin último de elaborar una propuesta de sistema de evaluación nacional con unos indicadores concretos, que puedan aportar información válida y fiable, y comprobar su eficiencia.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en España y Holanda.

Un estudio comparado

Tesis Doctoral

RESUMEN

El aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en los últimos años en una necesidad más que ineludible para el ser humano, puesto que la sociedad globalizada del conocimiento exige el desarrollo de destrezas y habilidades comunicativas no solo en una lengua extranjera, sino en varias. En este sentido, la preocupación por desarrollar modos de enseñanza y aprendizaje eficientes de las lenguas extranjeras irrumpe con fuerza en el panorama educativo. Gran parte de estas inquietudes se han visto respaldadas por las acciones que desde Europa se han promovido en este campo y que han situado la mejora de la calidad y la eficiencia del aprendizaje de idiomas como uno de los objetivos clave dentro del marco estratégico *Educación y formación 2020*. Unidos a estas acciones, Gobiernos y Administraciones educativas de los distintos países miembros de la UE han puesto en marcha diversas iniciativas encaminadas a alcanzar este objetivo.

En esta Tesis se realiza un análisis de las políticas educativas vigentes en la etapa de educación obligatoria en España y Holanda en el terreno del aprendizaje de idiomas, con el fin último de contribuir a la apertura de cauces para la reflexión y mejora de la situación del aprendizaje de lenguas extranjeras en este tramo educativo en España a partir de las experiencias educativas holandesas.

Para ello, con el objetivo de conocer y comprender en su marco contextual las políticas e iniciativas llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en ambos países, se parte de una revisión de los contextos que rodean a estas prácticas educativas, abordando diferentes parámetros. Junto a la descripción de los dos contextos, se presenta, además, un análisis estadístico de los datos que proporciona la primera edición del Estudio Europeo de la Competencia Lingüística (EECL) (European Commission, 2012) para España y Holanda. A partir de la explotación estadística de estos datos, se pretende arrojar luz sobre dos cuestiones principales: por un lado, la descripción del rendimiento del alumnado en lengua inglesa al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como de las características individuales, familiares y escolares que configuran el entorno de aprendizaje del inglés en cada uno de los contextos. Por otro lado, se trata de profundizar en los posibles factores determinantes del rendimiento en lengua inglesa en las tres destrezas evaluadas: la comprensión oral y escrita y la expresión escrita. El propósito final, a la

luz de las conclusiones, es enunciar una serie de propuestas encaminadas a la reflexión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en España.

Los resultados de esta investigación muestran que existe una cierta heterogeneidad en las políticas educativas y en los modos de proceder en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en ambos países. Las divergencias halladas responden, en cierto modo, a distintas formas de gestión del sistema escolar y a los diferentes ritmos en la aparición y desarrollo de sus sistemas educativos.

En cuanto a la gestión de los sistemas educativos, esta investigación pone de manifiesto que a pesar de que ambos países poseen un modelo descentralizado, lo cierto es que ello encubre atribuciones diferentes. En Holanda, el modelo de descentralización concede una gran autonomía pedagógica, financiera y administrativa a los centros, que cuentan con un largo desarrollo institucional y una amplia tradición en el ejercicio de la toma de decisiones. Su gestión administrativa, precedida por el principio de igualdad financiera, se traduce en una mayor capacidad para adecuar los modos de funcionamiento de los centros al contexto propio. España, sin embargo, posee lo que podría considerarse un modelo descentralizado intermedio, en el que se reparten las competencias entre el Gobierno, las Comunidades Autónomas y los centros. En contraste con lo que sucede en Holanda, la autonomía de los centros se vincula, fundamentalmente, a la organización de los aspectos pedagógicos que acompañan la práctica educativa más que a un modelo de gestión y administración. No obstante, cabe advertir que los nuevos modos de regulación de las políticas educativas en los dos países se están rigiendo por normas aparentemente contrapuestas, lo que supone un ligero acercamiento entre ambos modelos institucionales.

Desde una perspectiva histórica, la diversidad, característica del sistema educativo holandés, encuentra su justificación, por un lado, en el carácter integrador, entendido en este caso como la incorporación de las distintas corrientes y opciones educativas que han ido surgiendo desde su génesis hasta su consolidación. Por otro lado, y en estrecha conexión con lo anterior, se debe señalar un desarrollo mucho más lineal y progresivo de la educación holandesa, que converge en un sistema educativo de gran solidez, no ajeno a los ajustes que se derivan de la evolución natural, pero que ha probado a lo largo de los años la validez de sus elementos. La configuración del sistema educativo en España es, por el contrario, un proceso relativamente reciente, basado en un replanteamiento constante asociado, desde su génesis, a los variables órdenes políticos, lo que ha generado cierta inestabilidad organizativa, además de una manifiesta inconsistencia de sus elementos. Estos continuos cambios, en contraste con lo que ocurre en Holanda, se sustentan principalmente sobre la base de políticas que, a pesar de la descentralización, buscan la uniformidad del sistema. De estos desfases en los planteamientos educativos emana también una divergencia en la cultura escolar que aleja a ambos países no solo en lo que se refiere a la vida diaria de los centros, sino también en el proceso de

implantación de distintas iniciativas educativas. Las formas de pensar que dominan la acción docente de un sistema educativo con una cultura escolar sólida, como en el caso holandés, permiten una mejor integración del binomio tradición e innovación. Por el contrario, España está inmersa en un sistema permanentemente en cambio, lo que dificulta que se consolide una cultura escolar que permita desarrollar determinadas transformaciones educativas con la profundidad necesaria para que sean efectivas. Esta cultura escolar juega, además, un papel fundamental en Holanda, puesto que se erige como elemento vinculante a lo largo del mosaico informe, resultante del carácter integrador de las diversas prácticas educativas.

Por otro lado, enlazando con la cuestión principal de esta investigación, el análisis del contexto lingüístico revela también algunas diferencias que han de ser tenidas en cuenta. En primer lugar, la gran disparidad existente entre las lenguas oficiales de ambos países, que no coinciden ni en su peso demográfico ni en su estatus internacional; en segundo lugar, el rol que ha mantenido la lengua inglesa a lo largo de los últimos siglos en los dos territorios, que ha marcado no solo un desarrollo descompasado en la preocupación por su aprendizaje, sino, también, en la puesta en marcha de diferentes métodos que sirvieran a este fin, en un caso más vinculados a la necesidad de su uso y en el otro, más cercanos a las necesidades que plantea el estudio de las fuentes bibliográficas y la literatura. Una dicotomía que se mueve entre un enfoque conversacional y uno más gramático. Por último, cabe mencionar la cercanía lingüística entre la lengua neerlandesa y la inglesa. Todas estas cuestiones se ven reflejadas, tal y como ponen de manifiesto los estudios analizados, en un conocimiento muy superior de la lengua inglesa por parte de la población adulta holandesa y, por el contrario, unas grandes dificultades entre la población adulta española.

Junto a estas diferencias contextuales parecen también perfilarse algunos aspectos comunes relativos a la instrucción, puesto que ambos sistemas comparten muchos de los elementos que configuran la enseñanza de las lenguas extranjeras, particularmente el inglés, si bien cada país, influido por diversos aspectos, ofrece un modo diferente de llevar a cabo esta práctica educativa. Del estudio realizado se deriva que desde el punto de vista de las iniciativas institucionales, España aventaja considerablemente a Holanda en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Los alumnos holandeses comienzan su andadura por su aprendizaje relativamente tarde. El inglés es, además, durante los primeros años, un área con poco peso curricular, a la que se le destina, en el mejor de los casos, una carga horaria de 60 minutos semanales. España, por el contrario, viene adoptando políticas de promoción del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras desde hace alguna década, lo que le ha llevado a situarse como modelo de enseñanza temprana de un segundo idioma. Sin embargo, Holanda cuenta con una sólida política educativa de aprendizaje de las lenguas extranjeras en Educación Secundaria, que contempla

no solo una amplia oferta de lenguas, sino también una dilatada trayectoria en la puesta en marcha de proyectos de inmersión lingüística en los itinerarios escolares más académicos.

Por otro lado, las reformas de la enseñanza de las lenguas ocupan un lugar relevante en las políticas educativas de los últimos tiempos en los dos países. Sin embargo, los esfuerzos puestos en marcha difieren considerablemente, no solo por su alcance sino, sobre todo, por los modos de proceder. En España estas reformas, que afectan a toda la etapa de educación obligatoria, se dirigen sobre todo hacia la implantación de proyectos de inmersión lingüística que permitan al alumnado disponer de dos, o incluso tres, códigos lingüísticos para expresar unos mismos procesos de pensamiento. Sin embargo, Holanda ha centrado sus esfuerzos fundamentalmente en dos direcciones; por un lado, el aprendizaje temprano de las lenguas, con el que no solo se adelanta el comienzo de su enseñanza, sino que también se incrementa la carga lectiva y su uso para aprender otros contenidos; por otro, ha reforzado el rol de la lengua inglesa dentro de currículo de Educación Secundaria, a la vez que ha ampliado la oferta de programas de inmersión lingüística al resto de itinerarios de esta etapa.

Respecto al rendimiento, una mirada cautelosa a los resultados de la primera edición del EECL pone de manifiesto un rendimiento superior del alumnado holandés al término de la escolaridad obligatoria, con un notable desarrollo de las habilidades de comprensión, tanto oral como escrita, frente a las de expresión escrita y especialmente de la gramática. Los alumnos españoles, por el contrario, alcanzan niveles más bajos, aunque se da una mayor homogeneidad en los resultados individuales en cualquiera de las tres destrezas. El estudio también revela que no existen grandes diferencias metodológicas entre España y Holanda.

La investigación concluye con la necesidad de comprender cómo algunos factores ajenos al sistema determinan, en cierta medida, el éxito de la puesta en marcha de las distintas iniciativas. En este sentido, el análisis del EECL subraya la incidencia de factores de diversa índole en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, tales como la formación de los padres en el desarrollo de las destrezas que componen el aprendizaje de la lengua inglesa, cuyo efecto sobre el aprendizaje de la lengua queda patente en ambos casos, aunque con una distinción, en España influye más la formación académica de las familias, mientras que en Holanda recae un mayor peso sobre el nivel de inglés de los padres. Otro de los factores que parecen influir mayoritariamente es la exposición a la lengua inglesa a través de los medios de comunicación. Las estadísticas muestran que este tiempo de exposición es mucho mayor en Holanda, por lo que España se sitúa en una posición de clara desventaja a este respecto. Por último, relacionado con las características escolares, los datos reflejan que el tiempo de habla en inglés del alumno y, principalmente, del profesor durante las clases es un factor determinante para un mejor resultado en cualquiera de las tres destrezas en los dos contextos.

Estos factores, que, como se puede observar, no solo están relacionados con el contexto escolar, sino que aluden en términos más amplios a toda la sociedad, deben ser contemplados a la hora de diseñar políticas educativas eficaces. En este sentido, se puede señalar que la mejora del aprendizaje del inglés no solo pasa por implantar reformas en su sistema de enseñanza, sino que debe ir acompañada de una responsabilidad colectiva en la adopción de políticas que apoyen socialmente su desarrollo. Visto de este modo, la incidencia que estas reformas tengan a largo plazo puede estar íntimamente relacionada con la integración que adquieran dentro de la sociedad, así como con la estabilidad que se les confiera. Sin olvidar que el fin último de estas reformas no debería ser otro que el de lograr que la formación en lenguas extranjeras se convierta progresivamente no solo en un complemento de toda la sociedad sino, sobre todo, en una exigencia personal para alcanzar un completo desarrollo.

The teaching of foreign languages in Spain and the Netherlands. A comparative study

Doctoral Thesis

ABSTRACT

Learning foreign languages has become in recent years an unavoidable necessity for humans since the globalized knowledge society requires the development of communication skills not only in one foreign language, but in several. In this regard, concern for developing efficient ways of teaching and learning foreign languages is bursting onto the educational landscape. Many of these concerns have been backed by actions from Europe, which promotes improving quality and efficiency of language learning as one of the key objectives within the strategic framework *Education and Training 2020*. In conjunction with these actions, governments and educational authorities of the EU member countries have implemented different initiatives aimed at achieving this goal.

This Thesis analyzes current educational policies implemented in the field of language learning in the stage of compulsory education in Spain and The Netherlands. It finally aims at opening reflection and improvement of the foreign language learning situation in this educational stage in Spain from the basis of Dutch educational experiences.

In order to know and understand the contextual framework policies and initiatives undertaken in the field of teaching and learning foreign languages in both countries, this investigation starts with a review of the context surrounding the educational practices, addressing different parameters. Along with this description, it also presents a statistical analysis of the data provided for Spain and The Netherlands by the First *European Survey on Language Competences* (ESLC) (European Commission, 2012). From the statistical analysis of this data, it is intended to shed light on two main issues: first, the description of student performance in English at the end of the stage of compulsory secondary education, as well as shaping individual, family and school characteristics of the English learning environment in each of the contexts. On the other hand, it also aims to delve into potential determinants of performance in English in the three evaluated skills: listening, reading and writing. The final aim, based on the conclusions, is to propose ideas for thought and improvement in the teaching and learning of foreign languages in Spain.

The results of this research show that there is some heterogeneity in educational policies and ways of proceeding regarding the teaching and learning of foreign languages in both educational

systems. The differences found can be related, somehow, to different ways of managing the school system as well as to the diverse rhythms in the onset and development of their educational systems.

Regarding the management of education systems, this research shows that although both countries have a decentralized model, this model conceals different powers. In the Netherlands, the decentralization model attributes great educational, financial and administrative autonomy to schools, which have a long institutional development and a long tradition in the exercise of decision-making. Its administrative management, preceded by the principle of financial equality, is resulting in a great ability to adapt school modes of teaching to the school context. Spain, however, has what could be considered as an intermediate decentralized model, in which the powers are divided between the Government, the Autonomous Communities and schools. In contrast to what happens in the Netherlands, the autonomy of schools is linked, mainly, to the organization of pedagogical aspects rather than to a model of management and administration. However, it should be noted that new modes of regulation of educational policies in both countries are governed by apparently conflicting rules, representing a slight rapprochement between the two institutional models.

From a historical perspective, characteristic diversity of the Dutch education system is justified on the one hand, by its inclusive nature, understood here as the incorporation of the various streams and educational options that have emerged from its genesis to its consolidation. On the other hand, in close connection with the above, a much more linear and progressive development of Dutch education should be noted, converging on a very solid education system with, of course, the adjustments arising from natural evolution, but, anyway, a system which has proven over the years the validity of its elements.

The configuration of the education system in Spain is, however, a relatively new process based on a constant rethinking associated since its genesis, to varying political orders, which has generated some organizational instability, and a manifest inconsistency of its elements. These ongoing changes, in contrast to what happens in the Netherlands, are based mainly on the basis of policies that, despite decentralization, seek the uniformity of the system. From these gaps in educational approaches a divergence in school culture also emerges that sets both countries apart not only in the daily life of schools, but also in the process of implementing various educational initiatives. The ways of thinking that dominate the teaching activities of an educational system with a strong school culture, as in the Dutch case, allow better integration of the binomial tradition and innovation. By contrast, Spain is immersed in a system permanently in change, which makes it difficult to consolidate a school culture that allows certain educational changes with the necessary depth to be effective. This school culture also plays a key role in the Netherlands, since it stands as the binding element along the mosaic report resulting from the inclusive nature of the various educational practices.

On the other hand, returning to the main question of this research, linguistic context analysis also reveals some differences that must be considered. First, the wide disparity between the official languages of both countries, which do not coincide in their demographic weight or international status; second, the role that the English language has had over the last centuries in both territories, which marked not just an unearthly development in its learning but also in the implementation of different methods serving this purpose. In one case these methods were more linked to the need of using the language and in the other, they were closer to the needs arising from the study of literature sources and literature case - a dichotomy that moves from a conversational approach to a grammar-translation approach. Finally, the linguistic proximity between the Dutch and the English language is considered. All these issues are reflected, as the studies analyzed evidenced, in a very superior level the knowledge of English by the Dutch adult population and, conversely, great difficulties among the Spanish adult population.

Along with these contextual differences some common aspects of instruction also seem to emerge, since both systems share many of the elements that make up the teaching of foreign languages, particularly English, although each country, influenced by several aspects, offers a different way of carrying out this educational practice. From the point of view of institutional initiatives, Spain considerably outstrips the Netherlands in the development of the teaching of foreign languages in the primary education stage. Dutch students begin learning other languages relatively late. English is also, in the early years, a subject with little curricular weight, to which a workload of 60 minutes per week is assigned in the best of cases. Spain, by contrast, has been adopting policies for the past decade to promote early learning of foreign languages, which has led it to be a model in early learning of a second language. However, the Netherlands has a strong educational policy learning foreign languages in secondary education that includes not only a wide range of languages, but also extensive experience in the implementation of immersion projects in the academic learning paths.

On the other hand, the reforms of teaching languages occupy an important place in the educational policies of recent times in both countries. However, the efforts made differ considerably not only in scope but, above all, in the ways of carrying them out. In Spain these reforms, which affect the entire stage of compulsory education, are mostly directed towards the implementation of language immersion projects which allow students to dispose of two or even three language codes to express the same thought processes. However, the Netherlands has focused mainly in two directions; on the one hand, on early language learning, trying to offer language learning from an earlier age, widening the workload and enhancing its use to learn other content areas; on the other hand, strengthening the role of English in secondary education *curriculum* and offering extended language immersion programs to other learning paths in this stage.

Regarding performance, a cautious look at the results of the first edition of ESLC shows superior performance of Dutch pupils at the end of compulsory schooling, with a notable development of comprehension skills, both oral and written, showing greater difficulties in writing and, especially, in grammar. Spanish students, however, achieve lower levels, although there is greater homogeneity in the individual results in any of the three skills evaluated. The study also reveals that there are no major methodological differences between Spain and the Netherlands.

The research concludes with the necessity to understand how some factors which are not directly related to the school system determine, to some extent, the success of the implementation of the diverse initiatives in this field. In this sense, ESLC analysis highlights the incidence of various elements in the process of learning a foreign language, such as the educational and English level of families, whose effect on the development of language is evident in both cases, but with a distinction: in Spain most influence in this sense is coming from the family academic level, while in the Netherlands a greater weight lies on the English level of parents; other influencing factors include the exposure to the English language through the media. Statistics show that the exposure time is much greater in the Netherlands. Spain is in a position of distinct disadvantage in this regard; finally, related to school characteristics, the data shows that the time students, and mainly teachers, spend speaking English during lessons is a determinant factor for a better result in any of the three skills in both contexts.

As it can be seen, these factors, which are not only related to the school context but to the whole society, must be considered when designing effective educational policies. In this sense, it can be noted that the improvement of learning English can not only consist of introducing reforms in the education system, but must be accompanied by a collective responsibility to adopt policies that support this development in a broader context. Seen this way, the long term impact of these reforms may be closely related to its integration within society as well as to the stability that they confer them. Not forgetting that the main aim of these reforms should not be other than to ensure that training in foreign languages becomes gradually not only a complement but, especially, a personal requirement to achieve integral development.

Referencias bibliográficas

- Aarts, R., Broeder, P. y Maljers, A. (red.) (2004). *Jong Geleerd is Oud Gedaan. Talen Leren in het Basisonderwijs*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs.
- Admiraal, W., De Bot, K y Westhoff, G. (2006). *Evaluation of Bilingual Secondary Education in the Netherlands. Students' language proficiency en Educational Research and Evaluation, Vol. 12, 1*, pp. 75 – 93. Recuperado de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/14030>
- Agudo, M.T. et al. (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo hispánico-británico en Educación Primaria*. Convenio M.E.C – British Council. Madrid: MEC. Recuperado de <file:///D:/Descargas/VP12152.pdf>
- Akkerman, K., van Wilgenburg, O. y Meershoek, S. (2010). *A sustainable advantage. The findings of a study into bilingual education*. Haarlem: European Platform.
- Alabau, I. y Gil, G. (1997). *Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. España, Francia y Suecia*. Madrid: INCE.
- ALTE (2011). *Manual for language test development and examining. For use with CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf
- Álvarez Lázaro, P. (coord.) (2001). *La educación en la España del siglo XX. Primer centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: MEC.
- Anghel, B, Cabrales, A. y Carro, J.M. (2013). *Evaluación de un programa de Educación Bilingüe en España. El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Madrid: Fedea. Universidad Carlos III. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Baker, C. y García, O. (2007). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bakker, N., Noordman, J. y Rietveld-van Wingerden, M. (2010) *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000*. Assen: Van Gorcum.
- Barnes, A., Lindsay, G., Hunt, M., Muijs, D. y Powell, B. (2005). Primary Modern foreign Languages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy

- and practice. *Research Papers in Education*, 20 (4), 371-390. Recuperado de <http://wrap.warwick.ac.uk/1274/>
- Bartolomé Martínez, B. (1992). *Historia de la educación en España y América. Vol.I. La educación en la Hispania antigua y medieval*. Madrid: Ediciones SM.
- Benavent, J. A. (1968). Los métodos de la educación comparada. *Revista de Educación*, 198, 7-11. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1968-198/1968re198estudios02.pdf?documentId=0901e72b8183986c>
- Berns, M., de Bot, K. y Hasenbrink, U. (2007). *In the presence of English. Media and European youth*. Nueva York: Springer.
- Besluit van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 19 februari 2008, houdende vaststelling van het Organisatie- en mandaatbesluit OCW 2008. Recuperado de http://wetten.overheid.nl/BWBR0023543/geldigheidsdatum_27-02-2014
- Bestard, J. (1992). La formación lingüística y metodológica del maestro especialista en lengua extranjera. *Didáctica*, 4, 29-36.
- Bodde Alderlieste, M., Sleeboom, P. y Van Toorenburg, H. (2002). *Orientatie op Engels in het basisonderwijs*. Groningen y Houten: Wolters-Noordhoff y SLO. Recuperado de <http://www.123lesidee.nl/files/boekengels.pdf>
- Bodde, M., De Graaff, R., Thijs, A., Trimbos, B. y Tuin, D. (2013). *Engels in het basisonderwijs*. Vakdossier. Enschede: SLO
- Bolívar, A. (2010). *La autonomía de los centros educativos en España en CEE Participación Educativa*, pp.8-25. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n13-bolivar-botia.pdf>
- Bonnet, G. (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002*. Paris: European Network of policy makers for the evaluation of education systems.
- Braster, S. (2006). Het openbaar onderwijs als kameleon. En Bakker, N., Dekker, R. y Janssens, A. (eds.). *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw* (pp. 123-137). Hilversum: Verloren.

- Braster, S. (2013). Cristianismo, neutralidad y escuela pública: los orígenes del sistema educativo holandés, 1801-1920. *Bordón*, 65(4), 61-73.
- Breitenstein, P.H. (1958). The teaching of foreign languages in the Netherlands. *Publications of the Modern Language Association of America*, vol.73, 4 (2), 1. Recuperado de <http://www.jstor.org/pss/2699433>
- Broek, S. y Van den Ende, I. (2013). *La aplicación del Marco Común de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos*. Parlamento Europeo. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlanguageuredsys/esstcomeurframlanguageuredsyses.pdf
- Caballero Cortés, A. (1997). Educación Comparada: fuentes para su investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 1997, 139-170. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec03/reec0307.pdf>
- Cano, W. (2013). *Manual CLIL para centros bilingües*. La Rioja: UNIR.
- Capitán, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, de 7 de diciembre de 2000
- Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, Estrasburgo, 5-XII-1992. BOE núm. 222 de 15 de Septiembre de 2001
- Castejón, A., Ferrer, F. y Zancajo, A. (2012). Los resultados PISA 2009: Una mirada sobre las desigualdades educativas en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 39-68.
- Cerezal, F. (1989). La enseñanza de inglés en la EGB de Guadalajara y propuestas de formación permanente del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 191-197. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/122216379710.pdf
- Christian, D. (1996). Two-way immersion education: Students learning through two languages. *The Modern Language Journal*, 80 (1), 66-76. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/329058?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21104199423687>
- CITO (2013). *Resultaten PISA-2012. Praktische kennis en vaardigheden van 15 jarigen*. Arnhem: Cito.

- Claremont, I. (1995). *Respaldada por el viento*. Madrid: Castalia.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995): *Libro blanco sobre la educación y formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151ES.pdf
- Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 24 de julio de 2003, denominada «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006» (COM(2003) 449).
- Comunicación de la Comisión al Consejo, de 13 de abril de 2007, Marco para la encuesta europea sobre los conocimientos lingüísticos.
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 18 de septiembre de 2008 – Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido (COM (2008) 566) Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) [Diario Oficial C 119 de 28.5.2009].
- Comunicación de la Comisión de 22 de noviembre de 2005 - una nueva estrategia marco para el multilingüismo (COM (2005) 596).
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación.
- Consejo Europeo (2003). *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. Un plan de acción 2004-2006*. Bruselas: Consejo Europeo.

- Consejo Europeo de Barcelona (2002). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf
- Constitución Española, aprobada por las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. En *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland 16 april 2008. Recuperado en <http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Functiemix/Convenant-LeerKracht-van-Nederland.pdf>.
- Convention culturelle européenne (19-XII-1954) (STC, 018) Recuperado de <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/018.htm>
- Corda, A., Graaf, R. y Philipsen, K. (2014). *Handboek VVTO. Engels op de basisschool*. Bussum: Coutinho.
- Cordero, J.M., Crespo E. y Pedraja F. (2013). *Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España*. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/1149>
- Coste, D. (2007). *Contextualising Uses of the Common European Framework of Reference for Languages*. Comunicación presentada en Council of Europe Policy Forum on the use of CEFR, Estrasburgo, 2007. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_contextualise_EN.doc
- Council of the European Union (2008). *Council Resolution on a European Strategy for multilingualism*. Bruselas: Council of the European Union.
- Cowen, R., Kotthoff, H. y Pereyra, M.A. (2011). *Pisa under examination. Changing knowledge, changing test and changing school*. Róterdam: Sense publishers. Recuperado de <http://www.cese-europe.org/images/cese/general/pisa%20under%20examination.pdf>
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creemers, B. P. V. (2005). El sistema educativo holandés. En Prats, J. y Raventós, F. (Dirs.) *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* (pp. 88-118) Barcelona: Fundación La Caixa.

- De Bot, K. y Herder, A (2005). *Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief*. La Haya: Het Europees Platform voor het nederlandse onderwijs.
- De Bot, K., van der Heiden, F. y Verspoor, M. (2007). Engels in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3), 2-11.
- De Glopper, K., y Otter, M. E. (1993). *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief*. Ámsterdam: SCO.
- De Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden (1983).
- Decret 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana. En *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana*, 6834, de 6 de agosto de 2012.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre; por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. En *Boletín Oficial de Castilla y León*, 1, de 2 de enero de 2008.
- Decreto 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En *Boletín Oficial del País Vasco*, 21, de 30 de enero de 2009.
- Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del Segundo Ciclo de la Educación Infantil. En *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5216, de 16 de septiembre de 2008.
- Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. En *Boletín Oficial de Canarias*, 163, de 14 de agosto de 2008.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 182, de 6 de agosto de 2008.
- Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. En *Diario Oficial de Galicia*, 121, de 23 de junio de 2009.

Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. En *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 5734, de 3 de abril de 2008.

Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. En *Diario Oficial de Extremadura*, 12, 18 de enero de 2008.

Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. En *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 116, de 1 de junio de 2007.

Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la Educación Infantil en las Islas Baleares. En *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 92, de 2 de julio de 2008.

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En *Boletín Oficial de Cantabria*, 164, de 25 de agosto de 2008.

Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. En *Diario Oficial de Galicia*, 97, de 25 de mayo de 2010.

Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil del Principado de Asturias. En *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 212, de 11 de septiembre de 2008.

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. En *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 175, de 25 de julio de 2014.

Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. En *Boletín Oficial de Navarra*, 51, de 25 de abril de 2007.

Delgado, B. (Ed.) (1994). *Historia de la Educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones SM.

- Díaz Ballesteros, P. et al. (2011). *Escuelas Oficiales de Idiomas 100 años: 1911-2011*. Madrid: Escuela Oficial de Idiomas de Madrid.
- Díaz de la Guardia Bueno, E. (1998). *Evolución de la enseñanza media en España 1875-1930*. Madrid: CIDE.
- Diestro, A. (2008). Revisión histórica de la dimensión educativa del Consejo de Europa. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 15-38. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2008_13_01.pdf
- Dobson, A., Pérez Murillo, M.D. y Johnstone R.M. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación*. Madrid: ME y British Council. Recuperado de <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/PEB-%20Espa%C3%B1ol.pdf>
- Dobson, A., Pérez Murillo, M.D. y Johnstone R.M. (2011). *Bilingual Education Project (Spain). Evaluation Report. Online supplement*. Madrid: MEC y British Council. Recuperado de http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/pdfs/evaluation_online_supplement.pdf
- Documento de trabajo de la Comisión - Informe sobre la aplicación del Plan de Acción Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística (COM (2007)0554).
- Eco, U. (2003). *¿Cómo se hace una tesis? Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Egido, I. (1995). La Educación Infantil en los países de nuestro entorno. *Revista Complutense de Educación*, 6, (1) Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9595120031A/17694>
- Egido, I. (1998). *Directores Escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España*. Madrid: Escuela Española.
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, 10, 17-28. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_10.pdf
- Egido, I. (2011a). La innovación educativa en los países europeos. En Ministerio de Educación. *Estudio sobre la innovación educativa en España*, 17, 335-418. Madrid: MEC.

- Egido, I. (2011b). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/17-2011/10_egido.pdf
- Egido, I. (2011c). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 255-278. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/18-2011/09_egido.pdf
- Egido, I. (2012). La innovación educativa en Europa. En IFIIE (ed.): *La innovación educativa en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Egido, I. (2013). Presentación: la Educación Infantil en Perspectiva Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 11-28. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/01_presentacion.pdf
- Ehren, M., de Leeuw, R., Slegers, P. y Scheerens, J. (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background Report for the Netherlands*. Twente: University of Twente. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/school/NLD_CBR_Evaluation_and_Assessment.pdf
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. et al. (2011). *ELLIE. Early Language Learning in Europe*. British Council. Recuperado de <http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-language-learning-in-europe-2011.pdf>
- Entzinger, H. (2003) The Rise and Fall of Multiculturalism: The Case of the Netherlands. En C. Joppke y E. Morawska (Eds.), *Toward Assimilation and Citizenship* (pp. 59-86). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Escobar, C., Pérez, C., Nussbaum, L., Amin, A., Salaberri, M.S., Oriol, C., et al. (2009). Aprender en inglés. *En cuadernos de pedagogía*, 395, 46-81.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Estatuto del Consejo de Europa, hecho en Londres, el 5 de Mayo de 1949 (STCE, 001), En *Boletín Oficial del Estado*, 51 de 1 de marzo de 1978. Recuperado de <http://www.judicatura.com/Legislacion/1437.pdf>
- Etxeberria, F. et al. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
- European Commission (2006). *Special Eurobarometer (243). Europeans and their languages*. TNS Opinion and Social. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- European Commission (2012a). *First European Survey on Language Competences: Final Report, Version 2.0*. Education and Training. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf
- European Commission (2012b). *First European Survey on Language Competences: Technical Report, Version 2.0*. SurveyLang. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-technical-report_en.pdf
- European Commission (2012c). *Special Eurobarometer (386). Europeans and their languages*. TNS Opinion and Social. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Bruselas: European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_en.htm
- European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems (2002). *The assesment of eight European countries*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- European Platform (2011). *Trying things out: tto teachers talk about their practice*. Haarlem: European Platform.
- European Platform (2012). *Standard for bilingual education in English – havo/vwo*. Recuperado de <http://www.europeesplatform.nl/tto/wp-content/uploads/sites/6/2014/07/2112299-Standard-for-bilingual-education.pdf>

- European Platform (2013). *Bilingual Education in Dutch Schools: a success story*. Recuperado de <http://www.europeesplatform.nl/tto/wp-content/uploads/sites/6/2014/07/2131107-Bilingual-education-in-Dutch-schools-%E2%80%93-a-succes-story.pdf>
- European Platform (s/f a). *A sustainable advantage. The finding of a study into bilingual education*. Recuperado de <http://www.europeesplatform.nl/tto/wp-content/uploads/sites/6/2014/07/2102132-A-sustainable-advantage-tto.pdf>
- European Platform (s/f b). *At home in the world*. Recuperado de <http://www.europeesplatform.nl/tto/wp-content/uploads/sites/6/2014/07/2100379-At-home-in-the-World-a-view-on-bilingual-education-in-the-Netherlands.pdf>
- Europees Platform (2011a). *Handleiding kwaliteit vvto Engels*. Recuperado de <http://www.europeesplatform.nl/vvto/wp-content/uploads/sites/7/2014/04/Handleiding-kwaliteit-vvto-Engels.pdf>
- Europees Platform (2011b). *Modellenboekje vvto Engels*. Recuperado de <http://europeesplatform.nl/wp-content/uploads/2013/09/Modellenboekje-vvto-Engels-februari-2009.pdf>
- Europees Platform (2013). *Pilot tweetalig Primair onderwijs*. Recuperado de <http://europeesplatform.nl/wp-content/uploads/2013/07/Pilot-tweetalig-primair-onderwijs.pdf>
- Europees Platform (s/f). *Standaard vroeg vreemdetalenonderwijs Engels*. Platform vvto Nederland.
- Eurydice (2001). *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Contexto Escolar europeo*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice (2005). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090ES.pdf

- Eurydice (2008a). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice (2008b). *Organización del Sistema Educativo Español*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice (2008c). *The Education System in the Netherlands*. La Haya: Dutch Unit y Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Eurydice. (2009a). *Estructuras de los sistemas educativos y de formación en Europa*. Bruselas: Comisión Europea
- Eurydice (2009b). *Fichas Breves de los sistemas educativos europeos y reformas en curso: España*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice. (2009c). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice. (2009d). *The Structure of European Education Systems 2009/2010. Schematic Diagrams*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice (2012a). *Cifras clave de la Educación en Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice (2012b). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice y Eurostat (2014). *Key data on early childhood and care in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- Extra, G. (2011). *De omgang met taaldiversiteit in de multiculturele samenleving: Nederland in international vergelijkend perspectief*. Tilburg. Recuperado de <file:///D:/Escritorio/Contexto%20educativo/Contexto%20ling%C3%BC%C3%ADstico/file122055.pdf>
- Extra, G. y Yağmur, K (2012). *Language rich Europe. Trends in beleid en praktijk voor meertaligheid in Europa*. Cambridge: British Council. Recuperado de http://www.language-rich.eu/fileadmin/content/Profile_Booklets/LRE_Netherlands__Dutch__Profile_-_Language_Rich_Europe_-_Trends_in_beleid_en_praktijk_voor_meertaligheid_in_Europa.pdf
- Fernández, F. (1993). *Historia de la lengua inglesa* (2ª ed.). Madrid: Gredos.

- Fernández Fraile, M.E. (2009). *Juan Antonio González Cañaveras y la enseñanza de lenguas en el siglo XVIII*. Recuperado de <http://dhfles.revues.org/705>
- Fernández García, M.C. (2006). La educación comparada y sus potencialidades para afrontar el estudio del Espacio Europeo de la Educación Europeo. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 2006, 389-405. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1216.pdf>
- Fernández Víttores, D. (2014). *El español, una lengua viva. Informe 2014*. Instituto Cervantes. Recuperado de <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>
- Ferrer, F. (1990). *Educación Comparada: Fundamentos teóricos, metodología, y modelos*. Barcelona: PPU.
- Ferrer, F. (2012). PISA: Aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 2012, 11-16. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/19-2012/REEC_19_2012.pdf
- Floristán, A. et al. (2002). *Historia moderna universal*. Barcelona: Ariel.
- Fuentes, A. (2009). Raising Education Outcomes in Spain, OEC. *OECD Economics Department Working Papers*, 666.
- Gairín, J. (dir.), Armengol, C., Lorenzo, M. y Martín Bris, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.
- García Garrido, J.L. (1996a). *Diccionario europeo de educación*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J.L. (1996b). *Fundamentos de Educación Comparada* (3ª ed.). Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J.L. (2005a). Diez años de Educación Comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 115, 2005, 15-36. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec11/reec1101.pdf>
- García Garrido, J.L. (2005b). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas, S.A.
- García Garrido, J.L., García Ruiz, M.J. y Gavari Starkie, E. (2012). *La educación comparada en tiempos de globalización*. Madrid: UNED.
- García Hoz, V. (1980). *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.

- García Mouton, P. (2007). *Lenguas y dialectos en España*. 5ª Ed. Madrid: Arco libros.
- Gargallo, B. (2003). Un modelo de evaluación del sistema educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 33-60. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/>
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury.
- Geurts, B. y Hemker, B. (2013). *Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito
- Gil Pascual, J. A. (2003). *Estadística e Informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid: UNED.
- Gille, E. y Kordes, J. (2012). *Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief. Resultaten ESLC, 2011*. Arnhem: Cito. Recuperado de <http://www.kernvakengels.nl/engels-duits-ondezoek-europ.pdf>
- Gimeno, J. (2002). *El currículo: una reflexión sobre la práctica* (8ª ed.). Madrid: Morata.
- González Cañaveras, J.A. (1794). *Modo de enseñar las Lenguas y Ciencias que convienen a un noble bien educado, ó Plan de Estudios, con el método de estos [...], obra comenzada en el año 1767, continuada hasta el de 1782, y concluida en el presente por [...]*. Cádiz-Madrid: Oficina de Benito Cano.
- Goorhuis, S. y De Bot, K. (2005). Heeft vroeg vreemde-talenonderwijs een negatief effect op de Nederlandse taal ontwikkeling van kinderen. *Levende Talen Tijdschrift*. vol. 6 (3), 3-7.
- Gutiérrez González, J.M. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa* 17, 96-107. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_formacion_inicial_del_profesorado_de_secundaria__del_cap_al_master.pdf
- Haverkamp, G. (2013). Enorme behoefte aan tweetalig onderwijs. En *I.O.*, 10, jaargang 33, nº 65 ,10.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science* 312(5782), 1900-1902. Recuperado de <http://heckman.uchicago.edu/>
- Het Parool (2010, 3 de marzo). Amsterdam wil meer Engelse les op de basisschool. *Het Parool*. Recuperado de <http://www.talenopdebasisschool.nl/index.php?contentid=5&nav=artikelen>

- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: IVLOS.
- Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (Eds.) (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Vicens Vives.
- INE (2014). *Cifras de Población a 1 de enero de 2014. Estadísticas de Migraciones 2013*. Notas de prensa. Recuperado de www.ine.es/prensa/np854.pdf
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Johnson, R. K. y Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, N. y Saville, N. (2009). European Language Policy. Assessment, learning and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, pp. 51-63. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0554:FIN:ES:PDF>
- Joppke, C. (2007). Beyond National Models: Civic Integration Policies for Immigrants in Western Europe. *West European Politics*, 30 (1), 1-22.
- Jover, J.M., Gómez-Ferrer, G. y Fusi, J.P. (2001). *España: Sociedad, Política y Civilización (siglos XIX-XX)*. Madrid: Debate.
- Kisilevsky, M. y Roca, E. (Coords.). (2013). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid: OEI-Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EVAL2.pdf>
- Kleiweg, P., Nerbonne, J. y Wieling, M. (2011). Dialectometrische indeling van de Nederlandse dialecten. En N. Van der Sijs (ed.), *Dialectatlas van het Nederlands* (pp. 60-61). Ámsterdam: Uitgeverij Bert Bakker. Recuperado de <http://www.martijnwieling.nl/files/dialectometrie.pdf>
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

- Kuiper, W. y Van den Akker, J. (2011). Curricular analysis of PISA outcomes and trends 2003-2009: The Netherlands case. En *EERA European educational research association. European Conference on Educational Research 2011, Berlin, 13—16 september 2011*. Berlin: ECER.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. En *Boletín Oficial de Extremadura*, 47, de 9 de marzo de 2011.
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. En *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre de 2002. En *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006. En *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), de 12 de abril de 2007. En *Boletín Oficial de Estado*, 89, de 13 de abril de 2007.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lindhout, S. (2013). Nederland daalt op wereldranglijst onderwijs, maar scoort op wiskunde. De *Volkskrant*. Recuperado de <http://www.volkskrant.nl/dossier-onderwijs/nederland-daalt-op-wereldranglijst-onderwijs-maar-scoort-op-wiskunde~a3555514/>
- Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llorent, V. (2013). La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58.
- Long, M.H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. En K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual.

- Loonen, P.L.M. (1991). *For to learne, to buye and to sell. Learning English in the Low Dutch area between 1500 and 1800*. Ámsterdam y Maarssen: APA Holland University Press.
- Lozano Seijas, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- Lutz, H. (2009). *Reforma y Contrareforma: Europa entre 1.520 y 1.648*. Madrid: Alianza.
- Malik, K. (2014). *Informe sobre desarrollo humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>
- Maljers, A. (2007). The Netherlands en Maljers, A. Marsh, D. y Wolff, D. *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight* (pp.130-138). La Haya: European Platform for Dutch Education, and Graz: European Centre for Modern Languages.
- Mammarella, G. (2008). *Historia de la Europa Contemporánea desde 1945 hasta hoy*. Barcelona: Ariel.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE*. Dirigida por Elena Martín Ortega y Javier M. Valle López. (Tesis doctoral Inédita). Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid
- Martín Gamero, S. (1961). *La enseñanza del inglés en España*. Madrid: Gredos.
- Martín Sánchez, M.A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 4, 54-70. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf
- Martínez Usarralde, M.J. (2001). La Educación Secundaria Superior Europea. Aspiraciones utópicas, tendencias reales y cuestiones a debate. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 103-142.
- Matters Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh - G. Langé. Finlandia: University of Jyväskylä.
- Mayordomo, A. (coord.) (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el Franquismo*. Valencia: Martín Impresores.

- MEC (2004). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 2001. Informe final*. Madrid: INECSE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/nacional/13evaluacion-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lengua-inglesa.pdf?documentId=0901e72b80110dcd>
- MEC (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MECD (2002a). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: Educación Primaria 1999. Informe final*. Madrid: INCE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/nacional/11evaluacion-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lengua-inglesa.pdf?documentId=0901e72b80110dc9>
- MECD (2002b). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MECD (2007). *Educación primaria 2007. Evaluación del sistema educativo*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- MECD (2011a). *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Lenguas del Estado español, documento*. Recuperado de http://centros.edu.xunta.es/epapudeourense/webantiga/departamentos/lingua%20castela/apuntamentos/Lin_Cast_IV_ESA/dialectoslenguas.pdf Consejo de Europa <http://hub.coe.int/>
- MECD (2011b). *Revista Electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera (RedELE)*, 22. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_22/2011_redELE_22_00entrevista.pdf?documentId=0901e72b80dbc007
- MECD (2012a). *Estudio Europeo de Competencia lingüística. Vol. I. Informe Español*. Madrid: INEE.
- MECD (2012b). *Estudio Europeo de Competencia lingüística. Vol. II. Análisis de expertos*. Madrid: INEE.
- MECD (2013a). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano->

- mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf
- MECD (2013b). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: INEE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>
- MECD (2013c). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español. Volumen I*. Madrid: INEE.
- MECD (2013d). *PISA 2012. Programa Internacional para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen I: resultados y contexto*. Madrid: INEE.
- MECD (2014). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html>
- MECD (s/f). *Erasmus +. Oportunidades para la Educación y la Formación*. Madrid: OAPEE. Recuperado de <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/erasmus/erasmus-bases-del-programa-y-estructura.pdf?documentId=0901e72b8189233e>
- Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M. y Verhoeven, L. (2012a). *PIRLS en TIMSS-2011: Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Twente: Universiteit van Twente.
- Meelissen, M. R. M.; Drent, M. y Punter, A. (2012b). *Nederland in TIMSS-2011: Rekenprestaties van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs in de afgelopen 16 jaar*. Twente: Universiteit van Twente. Recuperado de <http://doc.utwente.nl/>
- Meijerink et al. (2012). *Een goede basis. Advies van Commissie kennisbasis PABO* (pp. 63-66). La Haya: HBO raad. Recuperado de <file:///D:/Descargas/een-goede-basis.pdf>
- Melero, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MEPSYD (2008). *Evaluación de la educación infantil en España. Informe del estudio piloto 2007*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de

- <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/nacional/19evaluacion-de-la-educacion-infantil-en-espana.-informe-del-estudio-piloto-2007.pdf?documentId=0901e72b80110dd9>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006a). *De Kerndoelen Boekje Primair Onderwijs*. La Haya: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006b). *Karakteriestieken en kerndoelen voor de onderbouw*. Zwolle: Onderbouw VO.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006c). *Wat moet en wat mag in de onderbouw?* Zwolle: Onderbouw VO.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Primair onderwijs. Gids voor ouders en verzorgers 2008/2009*. La Haya: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Wijziging van de Regeling aanmelding en selectie hoger onderwijs*. Ámsterdam: CFI.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011a). *Actieplan vo Beter presteren*. Recuperado de <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011b). *Speech minister Van Bijsterveldt bij conferentie 'Vvto in opmars' (over vroeg vreemde talen onderwijs)*. Recuperado de http://europeesplatform.nl/vvto/wpcontent/uploads/sites/7/2013/09/20110512_Speech_Van_Bijsterveldt.pdf
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Kerncijfers 2007-2011. Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Recuperado de <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2012/05/16/kerncijfers-ocw-2007-2011-naar-de-kamer.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Strategische Agenda Hoger onderwijs, Onderzoek en Wetenschap*. La Haya: OCW.
- Morales Gálvez, C. et al. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: CIDE.
- Moreno, F y Otero, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel. Recuperado de <http://www.abc.es/informacion/documentos/AtlasI.pdf>

- Moreno, J.M., Poblador, A. y Del Río, D. (1971). *Historia de la Educación*. Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa.
- Montero, J.M. (2007). *Estadística descriptiva*. Madrid: Paraninfo.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., y Drucker, K.T. (2012a). *PIRLS 2011. International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., y Arora, A. (2012b). *TIMSS 2011 international results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., y Stanco, G.M. (2012c). *TIMSS 2011 international results in Science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Muñoz Zaya, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *Extoikos*, 9, 63-68.
Recuperado de <http://www.extoikos.es/n9/pdf/13.pdf>
- Naber, R. (2011). *Hoe vroeger, hoe better? Een onderzoek naar de effecten van vroeg vreemdetalen onderwijs*. Recuperado de http://europeesplatform.nl/vvto/wp-content/uploads/sites/7/2013/09/Hoe_vroeger_hoe_beter-onderzoek_naar_de_effecten_van_vroeg_vreemdetalenonderwijs.pdf
- Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland: feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Ámsterdam: Aksant.
- Núñez Cortés, J.A. (2009). Política y programas lingüísticos en la Unión Europea. *Educación y Futuro*, 20, 31-44. Recuperado de <file:///D:/Descargas/Dialnet-PoliticaYProgramasLinguisticosEnLaUnionEuropea-3233767.pdf>
- Núñez Cortés, J.A. (2013). *La alfabetización académica. Estudio comparado en el ámbito iberoamericano*. Dirigida por Javier M. Valle López e Inmaculada Tello Díaz-Maroto. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
- OCDE (2013). *Panorama de la Educación 2013. España*. Nota de prensa. Recuperado de [http://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20(ESP).pdf)

- OECD (2012). *Education at a Glance: OCDE indicators*. OCDE publishing. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en#page1
- OECD (2013a). *Education at a glance 2013*. Country note. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/Netherlands_EAG2013%20Country%20Note.pdf
- OECD (2013b). *PISA 2012. Results in Focus. What 15-years-olds know and what they can do with what they know*. OCDE publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD (2014). *Talis 2013. Results. An international perspective on teaching and learning*. OCDE publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Olsen, R. y Kagan, S. (1992). About cooperative learning. En C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- O'Malley, P. (2008). *La educación en la España de Franco*. Madrid: Gens.
- Onderwijs Raad (2014). *Om de leerling. Beleids agenda 2014-2018*. Utrecht: PO Raad.
- Oostdam, R. y Toorenburg, H. van (2002). 'Leuk is not enough': Het vraagstuk van de positionering van Engels in het basisonderwijs en de aansluiting met het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(4), 3-18.
- Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. En *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 160, de 6 de julio de 2010.
- Orden de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14. En *Boletín Oficial de Aragón*, 64, de 1 de abril de 2014.
- Orden de 11 febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se modifica la Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español inglés para Centros Docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se

aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros. En *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 44, de 22 de febrero de 2013.

Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14. En *Boletín Oficial de Aragón*, 34, de 18 de febrero de 2013.

Orden de 14 de mayo de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el programa de enseñanza bilingüe en centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros. En *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 119, de 25 de mayo de 2013.

Orden de 16/06/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los programas lingüísticos de los centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha. En *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 117, de 20 de junio de 2014.

Orden de 18 de febrero de 2013, por la que se modifican la de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y la de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada. En *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 44, de 5 de marzo de 2013.

Orden de 18 de junio de 2010, por la que se regula la impartición de determinadas áreas o materias en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. En *Boletín Oficial de Canarias*, 125, de 28 de junio de 2010.

Orden de 18 de mayo de 2010, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca a los Centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos para el desarrollo de Proyectos de experimentación del Marco de Educación Trilingüe a desarrollar a partir del curso 2010-2011. En *Boletín Oficial del País Vasco*, 93, de 20 de mayo de 2010.

Orden 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 135, de 12 de julio de 2011.

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. En *Boletín Oficial de Aragón*, 43, de 14 de abril de 2008.

Orden de 5 de abril de 2000, por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. En *Boletín Oficial del Estado*, 105, de 2 de mayo de 2000.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. En *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 169, de 26 de agosto de 2008.

Orden 7/08, de 14 de abril, por la que se regula la convocatoria y el procedimiento de selección de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, que quieran implantar secciones bilingües. En *Boletín Oficial de La Rioja*, 52, de 19 de abril de 2008.

Orden de la Consejera de Educación, Cultura y Universidades de 9 de mayo de 2014 por la cual se desarrollan determinados aspectos del tratamiento integrado de lenguas en los centros no universitarios de las Illes Balears. En *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 64, de 10 de mayo de 2014.

Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria. En *Boletín Oficial de Cantabria*, 232, de 3 de diciembre de 2013.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. En *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 diciembre de 2007.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 diciembre de 2007.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (Ceuta y Melilla). En *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 enero de 2008.

Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. En *Boletín Oficial del Estado*, 135, de 4 junio de 2009.

Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. En *Boletín Oficial de Castilla y León*, 109, de 8 de junio de 2012.

Orden ENS/102/2012, de 5 de abril, por la que se aprueban las bases generales para la selección de proyectos de centros educativos públicos y privados concertados de Cataluña para participar en el Plan integrado de lenguas extranjeras (PILE), en el marco de un proyecto lingüístico plurilingüe, y se abre la convocatoria pública para el año 2012. En *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6114, de 24 de abril de 2012.

Orden Foral 110/2011, de 12 de julio, del Consejero de Educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés en los centros públicos de Educación infantil y primaria del Gobierno de Navarra. En *Boletín Oficial de Navarra*, 161, de 16 de agosto de 2011.

Orden Foral 97/2012, de 17 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se modifica la Orden Foral 110/2011, de 12 de julio, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés. En *Boletín Oficial de Navarra*, 203, de 16 de octubre de 2012.

- Organización de Naciones Unidas (2013). *Informe sobre desarrollo humano*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2013>
- Palacios, I. M. (1994). *La enseñanza del inglés en España a debate*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Lingüístico.
- Paredes, J. et al. (2008). *Historia universal contemporánea. De las revoluciones liberales a la Primera Guerra Mundial*. Barcelona: Ariel.
- Paredes, J. et al. (2008). *Historia universal contemporánea. De la Primera Guerra Mundial a nuestros días*. Barcelona: Ariel.
- Paricio, S. (2005). Política Educativa Europea. *Revista de Educación*, 337, 251-278. Recuperada de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re337/re337_13.pdf
- Pérez, J. (1999). *Historia de España*. Barcelona: Crítica.
- Perk, J. (2013). VVTO Engels op de basisschool is logish en noodzakelijk. *En I.O.*, 10, jaargan 33, n° 65, 11-12.
- Pica, T., Kanagy, R. y Falodun, J. (1993). Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Interaction. En Graham Crookes y Susan M. Gass (Eds.). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Provinsje Fryslând (2011). *De Fryske taal atlas 2011*. Leeuwarden. Recuperado de <file:///D:/Descargas/a.%202011-taalatlas-FR.pdf>
- Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. En *Boletín Oficial del Estado*, 266, de 6 de noviembre de 2007.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. En *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. En *Boletín Oficial del Estado*, 283, de 24 de noviembre de 2008.

Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En *Boletín Oficial del Estado*, 24, de 28 de enero de 2012.

Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. En *Boletín Oficial del Estado*, 160, de 6 de julio de 2005.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En *Boletín Oficial del Estado*, 167, de 14 de julio de 2006.

Real Decreto 87/2013, de 8 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En *Boletín Oficial del Estado*, 35, de 9 de febrero de 2013.

Resolución 134/2013, de 15 de marzo, del Director General de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan los programas de Secciones Bilingües de inglés y de francés para la incorporación de nuevos centros y se establecen las bases para su impartición en el curso 2013-2014. En *Boletín Oficial de Navarra*, 67, de 10 de abril de 2013.

Resolución de 19 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros

- educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias, para el curso 2009-2010. En *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 121, 27 de mayo de 2009.
- Resolución de 30 julio de 2008, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes y de la Dirección General de Personal, por la que se establecen los requisitos básicos, criterios y procedimientos para aplicar en los centros educativos un programa de educación plurilingüe que permita fomentar una primera aproximación a la lengua inglesa en el segundo ciclo de la educación infantil. [2008/10089]. En *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana*, 5832, de 21 de agosto de 2008.
- Rey, O. (2011). *PISA Knowledge and uses. Current literature review in education*. N° 6. Instituut Français de l'Éducation. Recuperado de http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/66-october-2011_EN.pdf
- Richards, J. y Rodgers, T. S. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richters, J y Visser, M. (2013). *Een sterkt staaltje Engels. Versterkt Engels in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies. Recuperado de <http://www.cps.nl/publicaties/3024/taal-voortgezet-onderwijs/8149/een-sterk-staaltje-engels>
- Rodero, Adela. (1993). *El estudio del inglés en España (1870/1988): Análisis y evaluación de conceptos metodológicos y orientaciones didácticas*. Dirigida por Emilio Lorenzo Criado. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Filología Inglesa. Universidad Complutense de Madrid.
- Sáez Rivera, D. M. (2005). El diccionario castellano, francés y catalán (1642) de Pere Lacavallería. Inicios de una política lingüística en el siglo XVII. *Revista de Filología Románica*, 22, 97-119. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/RFRM0505110097A>
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL. Recuperado de <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

- Siguán, M. (2003). Las lenguas oficiales y la pluralidad lingüística en la Unión Europea. En *Munduko hizkuntzen amarauna*. Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.ehu.es/seg/_media/gizt/1/sak/lenguas_oficiales_europa.pdf
- Siguán, M. (2005). *La Europa de las lenguas (2a ed.)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo (5ª ed.)*. Madrid: Morata.
- Teruel, A. (2 de febrero de 2014). Equidad no es tratar a cada centro y a cada alumno de la misma forma. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/02/actualidad/1391367495_762835.html
- Thijs, A. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO - Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Tiana, A., Ossenbach, G. y Sanz Fernández, F. et al. (2002). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Tiana, A. (2004). Indicadores de evaluación en educación. *Actas de las IV Jornadas de Inspectores de Educación de ADIDE (29-54)*. Madrid: Comunidad de Madrid (Consejería de Educación).
- Tiana, A. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación. Conceptos, modelos e instrumentos en Transatlántica de la educación, vol. I*, pp. 18-29. Recuperado de <file:///D:/Descargas/Dialnet-LaEvaluacionDeLaCalidadDeLaEducacion-2346178.pdf>
- Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea (1957). Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Anterior/r1-ttce.l6t1.html
- Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (1985). Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Anterior/r3-ttce.html
- Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. Recuperado de: http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_es.htm
- Trim, J.L.M. (2010). The Modern Languages Programme of the Council of Europe as a background to the English Profile Programme. *English Profile Journal*, 1, 1.
- Trimbos, B. (2006). *Handreiking Nieuwe Onderbouw, moderne vreemde talen*. Enschede: SLO. Recuperado de http://www.slo.nl/downloads/archief/handreiking_20ob_20mvt.pdf/

- Trimbos, B. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Engels. Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO. Recuperado de <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/vakken/en/>
- Trujillo, F. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>
- Unión Europea (2004). Tratado por el que se establece una Constitución para Europa. En *Diario Oficial de la Unión Europea*, 310, de 16 de diciembre de 2004.
- Valle, J.M. (2006): *La Unión Europea y su política educativa. 2 vols*. Madrid: MEC.
- Van Berkel, A (2012). *Technische leesvaardigheid Engels. Verslag van onderzoek naar leren lezen in het Engels*. Haarlem: Europees Platform en Early bird.
- Van den Broek, E., De Graaff, R., Unsworth, S. y Van der Zee, V. (2014). *Voorstudie Pilot Primair Tweetalig Onderwijs*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Van der Steeg, M., Vermeer, N. y Lanser, D. (2011). *Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief*. La Haya: Centraal Planbureau. Recuperado de <http://www.cpb.nl/publicatie/onderwijsprestaties-nederland-in-perspectief>
- Van Toorenburg, H. & Bodde-Alderlieste, M (2003). *Vaak Dossier Engels Basis School*. Enschede: SLO.
- Van Toorenburg, H. y Bodde-Alderlieste, M. (2003). *Vaak Dossier Engels Basis School*. Enschede: SLO.
- Velloso, J.M. (1991). *Manual de Educación Comparada. Vol.1. Conceptos Básicos*. Barcelona: PPU.
- Venderbosch, M. (2009, 4 de noviembre). *Engels op jonge leeftijd roed loor taalvaardigheid*. *AD Stad and Regio*, p.22. Recuperado de http://www.talenopdebasisschool.nl/downloads/engels_op_jonge_leeftijd_goed_voor_taalvaardigheid,_ad,_4_november_2009.pdf
- Vermeulen, H. y Penninx, R. (eds) (2000). *Immigrant Integration: The Dutch Case*. Ámsterdam: Het Spinhuis.

- Verspoor, M., Schuitemaker-King, J. Van Rein, E., de Bot, K. y Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs: vormgeving en prestaties. Onderzoeksrapport*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Vez, J. M. (Ed.) (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Villar, A. (2013). The Educational Development Index: A Multidimensional Approach to Educational Achievements through PISA. *Modern Economy*, 4, 403-411. Recuperado de file:///D:/Descargas/ME_2013053115261808%20(1).pdf
- Vink, M. P. (2007). Dutch Multiculturalism. Beyond the “Pillarisation Myth”. *Political Studies Review*, vol. 5(3), 337-350. Recuperado de <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Maarten%20Vink%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%202007%20n%C2%BA1.pdf>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- VVTO (2010). (Eerder) starten met Engels. *Lesideeën en ontwikkelingen*, 5, 12-15. Recuperado de http://www.talenopdebasisschool.nl/downloads/%28eerder%29_starten_met_engels,_jsw,_januari_2010.pdf
- Westhoff, G.J. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs*. Deventer. Recuperado de file:///D:/Descargas/westhoff_08_schijfvanvijf.pdf
- Wet van 10 juli 2013 tot wijziging van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en enkele andere wetten in verband met de uitvoering van diverse maatregelen, aangekondigd in de Strategische Agenda Hoger onderwijs, Onderzoek en Wetenschap.
- Wet van 15 december 1982, op de expertisecentra.
- Wet van 2 juli 1981, op het basis onderwijs.
- Wet van 28 juni 2006, op de beroepen in het onderwijs.
- Wet van 29 januari 1993, op het voortgezet onderwijs.
- Wet van 30 november 2006, op medezeggenschap op scholen.
- Wielemans, W. (1990). *Basisvorming in het voortgezet onderwijs: Nederland, Engeland, Frankrijk, Duitse Bondsrepubliek*. Lovaina: Garant.

Wielemans, W. y Dewulf, L. (1993). *Secundair onderwijs in Vlaandere - Voortgezet onderwijs in Nederland: een kritische vergelijking*. S.I.: S.N.

Wijzigingswet van 25 mai 1998, op het voortgezet onderwijs.

Wijzigingswet Wet op 29 mei 2006 op het voortgezet onderwijs (vervanging basisvorming door nieuwe regeling voor de onderbouw)(regeling onderbouw VO).

Wilhelm. F. A. (2005). *English in the Netherlands*. Utrecht: Ghooper Publishers. Recuperado de <http://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/27045>

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. *Oxford handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de <http://www.alte.org/>

Recursos electrónicos e Internet

Adviesraad voor het Wetenschaps-en Technologiebeleid. <http://www.awt.nl/>

CBS. Oficina Central de Estadística. <http://www.cbs.nl/>

Cedin <https://www.cedin.nl>

Cito. Instituto de Medición Educativa. <http://www.cito.nl/>

Conferencia Sectorial de Educación. <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organismos/conferencia-sectorial-educacion.html>

Consejo de Europa <http://hub.coe.int/>

CPS. <http://www.cps.nl/>

Consejo Federal de Educación. <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/>

De Fryska Akademy. <http://www.fryske-akademy.nl/>

Dienst Uitvoering Onderwijs. <http://www.duo.nl/>

Escuelas Católicas Madrid. <http://www.ecmadrid.org/>

Eurostat. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>

Europees Platform (Plataforma Europea). <http://www.europeesplatform.nl/>

Eurybase: Education System in Netherlands.

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands>

Inspectie van het Onderwijs. <http://www.onderwijsinspectie.nl/>

Instituto Cervantes. <http://www.cervantes.es/>

Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es/>

International CLIL research Journal. <http://www.icrj.eu/11/article1.html>

International Asociation for the Evaluation of Educational Achievement. <http://www.iea.nl/>

Leerkrachten, ICT en Onderwijs (Profesorado, TIC y Educación). <http://www.leerkracht.kennisnet.nl/>

Lenguas del Estado español

http://centros.edu.xunta.es/epapudeourense/webantiga/departamentos/lingua%20castela/apuntamentos/Lin_Cast_IV_ESA/dialectoslenguas.pdf

Ministerie van Onderwijs (Ministerio de Educación). <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw>

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <http://www.werkeninhetonderwijs.nl/>
- Nederlandse Centraal Bureau voor Statistiek. <http://www.cbs.nl/>
- Nederlands Jeugd Instituut. <http://www.nji.nl/>
- NWO. <http://www.nwo.nl/>
- Onderwijs Cooperatie. <https://www.onderwijSCOoperatie.nl/>
- Onderwijs en Top Sport. <http://www.stichtingloot.nl/>
- Onderwijs raad. <http://www.onderwijsraad.nl/>
- Onderwijsinspectie <http://www.onderwijsinspectie.nl/>
- Organización Nuffic. <http://www.nuffic.nl/>
- Passend Onderwijs. <http://www.passendonderwijs.nl/>
- Poliglotti 4 EU. <http://www.poliglotti4.eu/php/index.php>
- Samenwerkingsverband van organisaties voor vernieuwing onderwijs
<http://www.netwerksovo.nl/nl/home.html>
- SLO. Instituto de Desarrollo Curricular. <http://www.slo.nl/>
- Stichting Boor. <http://www.stichtingboor.nl/>
- Sociedad Europea de Educación Comparada <http://www.cese-europe.org/>
- Taal Unie. <http://taalunie.org/>
- TIMSS y PIRLS. <http://timssandpirls.bc.edu/>
- Vijfde eeuw migratie <http://www.vijfdeewenmigratie.nl/>
- VVTO. (Enseñanza Temprana de Lenguas Extranjeras) <http://www.talenopdebasisschool.nl/>
- Wet Bio. <http://www.wet-bio.nl/>

Anexos

Anexo 2.1.

Marco Común de Competencia Europea.

Anexo 2.1. Marco Común de Competencia Europea. Dominio Orientación Europea e Internacional (OEI) 1

Nivel	1	2	3	4	5	6
Dominio OEI 1	Tengo conocimientos básicos de la geografía de Europa y una idea general de la historia europea.	Tengo una idea de la variedad dentro de Europa (por país: natural condición, tamaño de la población, idioma, afiliación a la Unión Europea o a otras instituciones supranacionales)	Entiendo conceptos relativos a compartir y como se expresan en la democracia, la ciudadanía y las declaraciones internacionales.	Entiendo la estructura y función de las instituciones europeas e internacionales (UE, Consejo de Europa, La ONU, la OTAN, etc.; tanto en lo que concierne a cada organismo como a su relación con los asuntos nacionales y regionales).	Tengo una opinión documentada sobre el todo proceso de integración europea la integración y de los asuntos sociales, económicos y ambientales que surgen a raíz de ésta tanto para Europa como para el resto del mundo.	Sé en qué campos las instituciones europeas e internacionales ejercen una influencia importante y puedo explicar las consecuencias para los ciudadanos, dando ejemplos concretos.
	OEI - 1.1.1	OEI - 1.2.1	OEI - 1.3.1	OEI - 1.4.1	OEI - 1.5.1	OEI - 1.6.1
Soy un ciudadano europeo informado que puede acceder, procesar y evaluar ciertos conocimientos relevantes sobre Europa y sobre un mundo más amplio y actuar en consecuencia	Puedo reunir y organizar Información general sobre Europa y el resto del mundo.	Puedo reunir y organizar información sobre asuntos actuales europeos e internacionales.	Puedo esbozar la historia de la integración europea y relacionar figuras claves europeas para ciertos eventos.	Puedo acceder y procesar la información de diferentes medios extranjeros sobre temas con una dimensión supranacional / internacional .	Me identifico con los valores de Europa (como por ejemplo: la paz, toma de decisiones democráticas, separación de la religión y el estado, prosperidad económica) y puedo definir lo que significan para mí personalmente (mis derechos y responsabilidades).	Puedo defender mis opiniones sobre asuntos europeos en discusiones a partir de argumentos bien fundamentados.
	OEI - 1.1.2	OEI - 1.2.2	OEI - 1.3.2	OEI - 1.4.2	OEI - 1.5.2	OEI - 1.6.2
	Soy consciente de los principios de la democracia en los países europeos.	Puedo compartir conocimientos relacionados con Europa con mis compañeros de clase de mi propio país (la política, la geografía, la economía, la historia, la ciencia y la tecnología, cultura / patrimonio nacional).	Puedo compartir conocimiento acerca de un amplia gama de países europeos con otros estudiantes en el extranjero.	Tengo mi propia opinión sobre ciertos asuntos críticos europea e internacionales como la ampliación, la Constitución, la globalización, etc.) y sobre las consecuencias para los ciudadanos.	Adopto un papel activo como ciudadano europeo en la escuela y en mi comunidad.	Tengo idea de la importancia del aprendizaje permanente y las medidas a seguir tomar hacia la realización personal, la ciudadanía activa y la empleabilidad.
	OEI - 1.1.3	OEI - 1.2.3	OEI - 1.3.3	OEI - 1.4.3	OEI - 1.5.3	OEI - 1.6.3

Fuente: Elaboración propia a partir del CFEC (Proyecto ELOS, 2010)

Anexo 2.1. Marco Común de Competencia Europea. Dominio OEI 2

Nivel	1	2	3	4	5	6
Dominio OEI 2 Puedo comunicarme efectivamente y desenvolverme en la vida cotidiana dentro de un ambiente europeo o internacional	<p>Sé cómo se comunican mis amigos en otros países y sobre qué temas hablan, y puedo unirme a sus conversaciones.</p> <p>OEI - 2.1.1</p>	<p>Sé cómo está estructurada la vida cotidiana de una familia en otro país.</p> <p>OEI - 2.2.1</p>	<p>Sé cómo funcionan las relaciones familiares y de amistad en otro país</p> <p>OEI - 2.3.1</p>	<p>Soy consciente de las reglas y responsabilidades de los estudiantes en una escuela extranjera asociada al programa ELOS, así como en la comunidad local.</p> <p>OEI - 2.4.1</p>	<p>Sé cómo contactar con las instituciones que proporcionan información acerca de cómo vivir y trabajar en comunidad en la ciudad o región de las escuelas asociadas en el programa ELOS.</p> <p>OEI - 2.5.1</p>	<p>Sé cómo acceder a la información internacional acerca de cómo vivir, estudiar y trabajar en otro país.</p> <p>OEI - 2.6.1</p>
	<p>Soy consciente de la diversidad de idiomas de Europa y más allá y conozco los aspectos básicos de al menos dos idiomas aparte de mi lengua materna.</p> <p>OEI - 2.1.2</p>	<p>Trato de aprender los conceptos básicos de un idioma de alguno de los estudiantes asociados al proyecto ELOS, distinto de mi lengua materna y del lenguaje que uso habitualmente para comunicarme.</p> <p>OEI - 2.2.2</p>	<p>Puedo expresar mis propias opiniones, necesidades, sentimientos y mantener una comunicación coherente acerca de ellos en un lenguaje común con otros alumnos de otros países.</p> <p>OEI - 2.3.2</p>	<p>Puedo aplicar diferentes estilos de comunicación en un lenguaje común y ajustarlos a diferentes contextos interculturales.</p> <p>OEI - 2.4.2</p>	<p>Puedo identificar e interpretar los valores explícitos o implícitos en un lenguaje común tanto en mi discurso como en el de los demás.</p> <p>OEI - 2.5.2</p>	<p>Puedo hablar sobre cuestiones internacionales controvertidas con personas de diferentes entornos en un lenguaje común teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a normas y valores.</p> <p>OEI - 2.6.2</p>
	<p>Puedo conectar con personas de Europa y de otras partes del mundo.</p> <p>OEI - 2.1.3</p>	<p>Puedo mostrar respeto (verbal y no verbalmente) por la opinión de personas de una cultura diferente.</p> <p>OEI - 2.2.3</p>	<p>Puedo hablar sobre cómo funcionan los estereotipos y la discriminación racial en un grupo multicultural.</p> <p>OEI - 2.3.3</p>	<p>Me puedo adaptar a otras formas de comunicación durante una estancia en el extranjero, sin renunciar a mi propia identidad.</p> <p>OEI - 2.4.3</p>	<p>Confío en mis habilidades comunicativas en la lengua de comunicación (incluso si cometo errores) a la vez que trato de mejorar.</p> <p>OEI - 2.5.3</p>	<p>Me siento motivado y preparado para estudiar o trabajar en un entorno europeo o internacional.</p> <p>OEI - 2.6.3</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del CFEC (Proyecto ELOS, 2010)

Anexo 2.1. Marco Común de Competencia Europea. Dominio OEI 3.

Nivel	1	2	3	4	5	6
Dominio OEI 3 Puedo colaborar constructivamente con mis iguales extranjeros en el desarrollo de un proyecto o tarea común.	<p>Conozco sitios y expresiones del patrimonio (europeo o mundial) tanto en mi país como en el país de mis compañeros.</p> <p>OEI - 2.1.1</p>	<p>Puedo encontrar información en asuntos relacionados con el consumo en distintos países y compararla.</p> <p>OEI - 2.2.1</p>	<p>Puedo encontrar y comparar con mis compañeros información sobre la actitud nacional hacia una serie de temas europeos e internacionales.</p> <p>OEI - 2.3.1</p>	<p>Sé qué temas no se pueden resolver a nivel nacional, y cómo investigar un tema en su dimensión europea y global en varios países, junto con mis compañeros.</p> <p>OEI - 2.4.1</p>	<p>Entiendo como las decisiones nacionales y / o internacionales compartida comprenden unos objetivos compartidos y cómo se percibe esto en el país de mis compañeros.</p> <p>OEI - 2.5.1</p>	<p>Puedo averiguar y evaluar junto con mis compañeros en el extranjero, dónde y cómo puedo continuar mis estudios internacionalmente.</p> <p>OEI - 2.6.1</p>
	<p>Puedo usar el correo electrónico para presentarme, hablar sobre mis intereses y hobbies y pedir la misma información a mis compañeros.</p> <p>OEI - 2.1.2</p>	<p>Poseo una competencia digital internacional que me permite usar Internet para el desarrollo de un proyecto común con mis compañeros.</p> <p>OEI - 2.2.2</p>	<p>Sé cómo negociar y actuar de acuerdo con un "código de conducta" durante los intercambios con estudiantes.</p> <p>OEI - 2.3.2</p>	<p>Puedo llevar a cabo y evaluar diferentes tareas con mis compañeros en diversos tipos de reuniones.</p> <p>OEI - 2.4.2</p>	<p>Puedo participar activamente en la planificación y la puesta en marcha de nuevos proyectos con personas de otros países.</p> <p>OEI - 2.5.2</p>	<p>Puedo contribuir activamente a la gestión y administración de proyectos con actividades internacionales en un entorno educativo.</p> <p>OEI - 2.6.2</p>
	<p>Muestro interés y respeto por El resto de habitantes de Europa y del mundo.</p> <p>OEI - 2.1.3</p>	<p>Puedo mostrar respeto (verbal y no verbalmente) por la opinión de personas de una cultura diferente.</p> <p>OEI - 2.2.3</p>	<p>Puedo hablar sobre cómo funcionan los estereotipos y la discriminación racial en un grupo multicultural.</p> <p>OEI - 2.3.3</p>	<p>Me puedo adaptar a otras formas de comunicación durante una estancia en el extranjero, sin renunciar a mi propia identidad.</p> <p>OEI - 2.4.3</p>	<p>Confío en mis habilidades comunicativas en la lengua de comunicación (incluso si cometo errores) a la vez que trato de mejorar.</p> <p>OEI - 2.5.3</p>	<p>Me siento motivado y preparado para estudiar o trabajar en un entorno europeo o internacional.</p> <p>OEI - 2.6.3</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del CFEC (Proyecto ELOS, 2010)

Anexo 2.1. Marco Común de Competencia Europea. Dominio OEI 4

Nivel	1	2	3	4	5	6
Dominio OEI 4 Puedo trabajar y aprender en un contexto informal y relacionado con el trabajo y demostrar espíritu empresarial en entornos europeos e internacionales.	Reconozco que estoy aprendiendo constantemente fuera del entorno escolar. OEI - 4.1.1	Me doy cuenta de que puedo utilizar las experiencias de mi aprendizaje informal para contribuir al desarrollo de mi educación formal. OEI - 4.2.1	Sé cómo utilizar los aspectos básicos de mi aprendizaje internacional informal para apoyar mi aprendizaje formal. OEI - 4.3.1	Soy capaz de reflexionar sobre mi aprendizaje informal con un compañero y formular nuevos objetivos de aprendizaje. OEI - 4.4.1	Soy capaz de transferir los resultados del aprendizaje informal a un tipo de acreditación formal interna / externa. OEI - 4.5.1	Formulo mis propios objetivos de aprendizaje y organizo mi propio contexto de aprendizaje. OEI - 4.6.1
	Soy consciente del valor que tienen para mi futuro los programas relacionados con el trabajo. OEI - 4.1.2	Participo activamente tanto de forma virtual como cara a cara en programas relacionados con el trabajo. OEI - 4.2.2	Utilizo mis experiencias de aprendizaje internacionales relacionadas con el trabajo para apoyar mi aprendizaje formal así como para aumentar mi conocimiento sobre asuntos internacionales. OEI - 4.3.2	Soy capaz de reflexionar con adultos como mis colegas profesionales sobre mis resultados de aprendizaje relacionados con el trabajo y definir nuevos objetivos. OEI - 4.4.2	Uso los resultados de aprendizaje relacionado con el trabajo como una acreditación formal. OEI - 4.5.2	Uso el aprendizaje relacionado con el trabajo como apoyo para formular en profundidad un estudio o investigación independiente. OEI - 4.6.2
	Estoy dispuesto a trabajar como parte de un equipo en la producción de ideas nuevas. OEI - 4.1.3	Soy capaz de ayudar a resolver los problemas básicos, trabajar de forma individual o en equipo, ayudar a tomar algunas decisiones y explotar recursos que están disponibles para mí. OEI - 4.2.3	Soy capaz de aprovechar las oportunidades para ser creativo y desarrollar ideas que tienen valor para mí y para los demás. OEI - 4.3.3	Soy capaz de desarrollar ideas en un contexto internacional, transformar estas ideas en planes eficaces y aplicar estos planes con éxito. OEI - 4.4.3	Soy capaz de transformar las ideas en actividades, definir los riesgos y desarrollar acciones adecuadas para evitar estos riesgos. OEI - 4.5.3	Desarrollo conceptos, tomo riesgos y entiendo el valor ético así como las consecuencias ambientales y económicas que conllevan mis elecciones. OEI - 4.6.3

Fuente: Elaboración propia a partir del CFEC (Proyecto ELOS, 2010)

Anexo 2.2

La competencia lingüística

Anexo 2.2. Competencia lingüística

TIPO DE COMPETENCIA	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
Competencia léxica	<i>“Es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”</i>	Comprende <ul style="list-style-type: none"> - Elemento léxicos que pueden ser expresiones hechas o los distintos sentidos que puede tener una palabra, es decir, su polisemia. - Elementos gramaticales que son aquellos que pertenecen a clases cerradas de palabras como artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones...
Competencia gramatical	<i>“Es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos”</i>	Integra: <ul style="list-style-type: none"> - Morfología que “se ocupa de la organización interna de las palabras”. Contempla: la raíz de la palabra y los afijos. - Sintaxis que “se ocupa de la organización de las palabras en forma de oraciones en función de las categorías, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva, y a menudo se presenta en forma de conjunto de reglas.
Competencia semántica	<i>“Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno”</i>	Se divide en: <ul style="list-style-type: none"> - Semántica léxica. Implica la relación de las palabras con el contexto general así como las relaciones semánticas (sinonimia...). - Semántica gramatical. Trata el significado de los elementos, las categorías... descritas en la competencia gramatical. - Semántica pragmática. Se ocupa de las relaciones lógicas (presuposición...).
Competencia fonológica	<i>“Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de ...”</i>	... <ul style="list-style-type: none"> - Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos). - Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas. - La composición fonética de las palabras. - Fonética de las oraciones (prosodia). - Reducción fonética”
Competencia ortográfica	<i>“Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los símbolos que componen los textos escritos”</i>	Dependiendo del sistema se basan en los principios: <ul style="list-style-type: none"> - Alfabéticos. Comprende las formas de las letras, correcta ortografía, signos de puntuación, convenciones tipográficas y signos no alfabetizables. - ideográficos - consonánticos.
Competencia ortoépica	<i>“Saber articular una pronunciación perfecta partiendo de la forma escrita”</i>	Supone: <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de las convenciones ortográficas. - La capacidad de consultar el diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para representar la pronunciación. - El conocimiento de la repercusión que las formas escritas tienen en la expresión y en la entonación. - La capacidad de resolver la ambigüedad en función del texto.

Anexo 2.3

La competencia sociolingüística

Anexo 2.3. Competencia sociolingüística

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
Competencia discursiva	<i>“Es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua”</i>	<p>Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temas y perspectivas - Grado de novedad - La secuencia natural - Relaciones causa y efecto - La capacidad de estructurar y controlar el discurso. - La organización del texto
Competencia funcional	<i>“Supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines concretos”</i>	<p>Comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Microfunciones que son categorías para el uso funcional de enunciados aislados. Se clasifican por categorías en: <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer y buscar información factual • Expresar y descubrir actitudes • Persuasión • Vida social • Estructuración del discurso • Corrección de la comunicación - Macrofunciones, por ejemplo: narración, descripción, comentario, exposición, explicación... - Esquemas de interacción que subyacen tras la comunicación.

Fuente: Instituto Cervantes, 2012

Anexo 2.4

La competencia pragmática

Anexo 2.4. Competencia pragmática

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
Competencia discursiva	<i>“Es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua”</i>	<p>Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temas y perspectivas - Grado de novedad - La secuencia natural - Relaciones causa y efecto - La capacidad de estructurar y controlar el discurso. - La organización del texto
Competencia funcional	<i>“Supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines concretos”</i>	<p>Comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Microfunciones que son categorías para el uso funcional de enunciados aislados. Se clasifican por categorías en: <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer y buscar información factual • Expresar y descubrir actitudes • Persuasión • Vida social • Estructuración del discurso • Corrección de la comunicación - Macrofunciones, por ejemplo: narración, descripción, comentario, exposición, explicación... - Esquemas de interacción que subyacen tras la comunicación.

Fuente: Instituto Cervantes, 2012

Anexo 2.5

Procesos comunicativos de la lengua

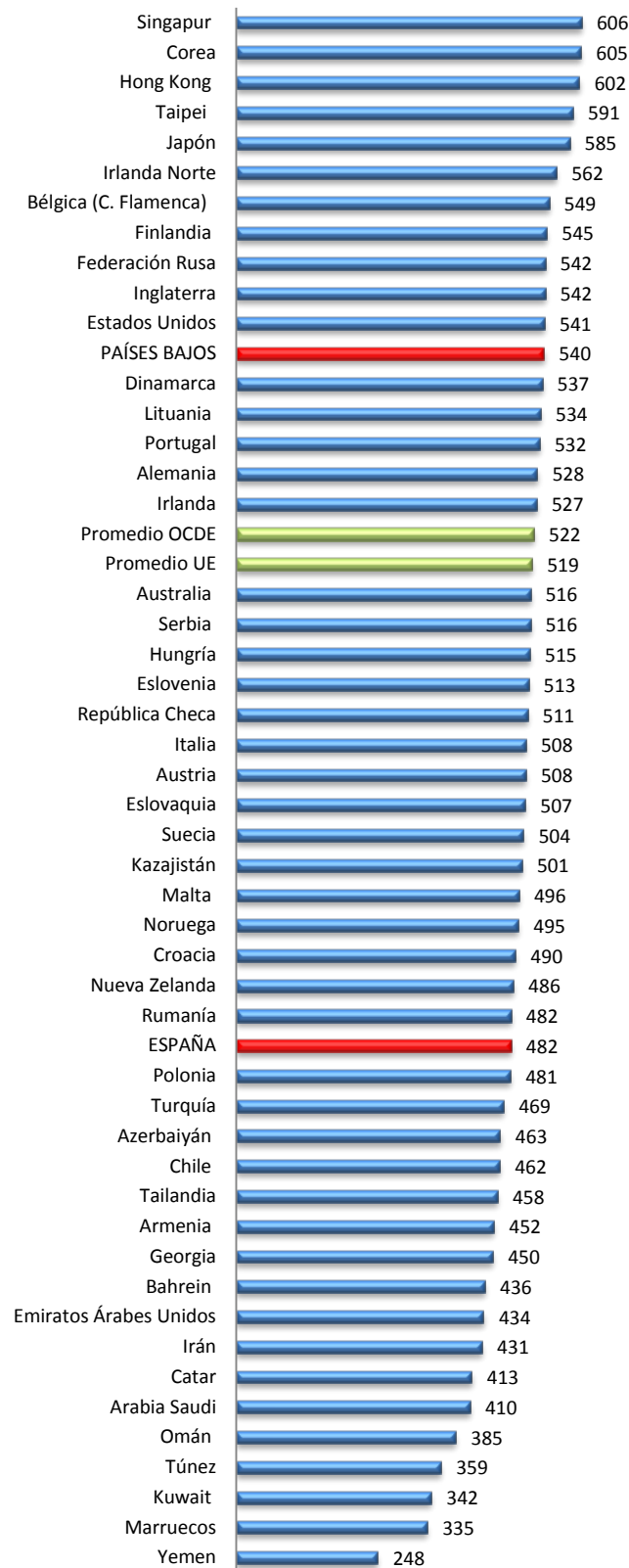
Anexo 2.5. Procesos comunicativos de la lengua

DESTREZAS	PROCESOS COMUNICATIVOS
Hablar	<ul style="list-style-type: none"> - Planear y organizar un mensaje planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas) - Formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas) - Articular el enunciado (destrezas fonéticas)
Escribir	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar y formular el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas) - Escribir el texto a mano o teclearlo (destrezas manuales), o, de lo contrario, transferir el texto a escritura.
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas) - Identificar el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas) - Comprender el mensaje (destrezas semánticas) - Interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).
Leer	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir el texto escrito (destrezas visuales) - Reconocer la escritura (destrezas ortográficas) - Identificar el mensaje (destrezas lingüísticas) - Comprender el mensaje (destrezas semánticas) - Interpretar el mensaje (destrezas cognitivas)

Resumiendo, algunas partes pertinentes a los procesos de la lengua son:

1. Planificación
2. Ejecución
 - Expresión: formulación y articulación.
 - Comprensión: la percepción del habla y de la escritura, identificación del texto, comprensión semántica y cognitiva e interpretación.
 - Interacción oral o escrita.
3. Seguimiento y control

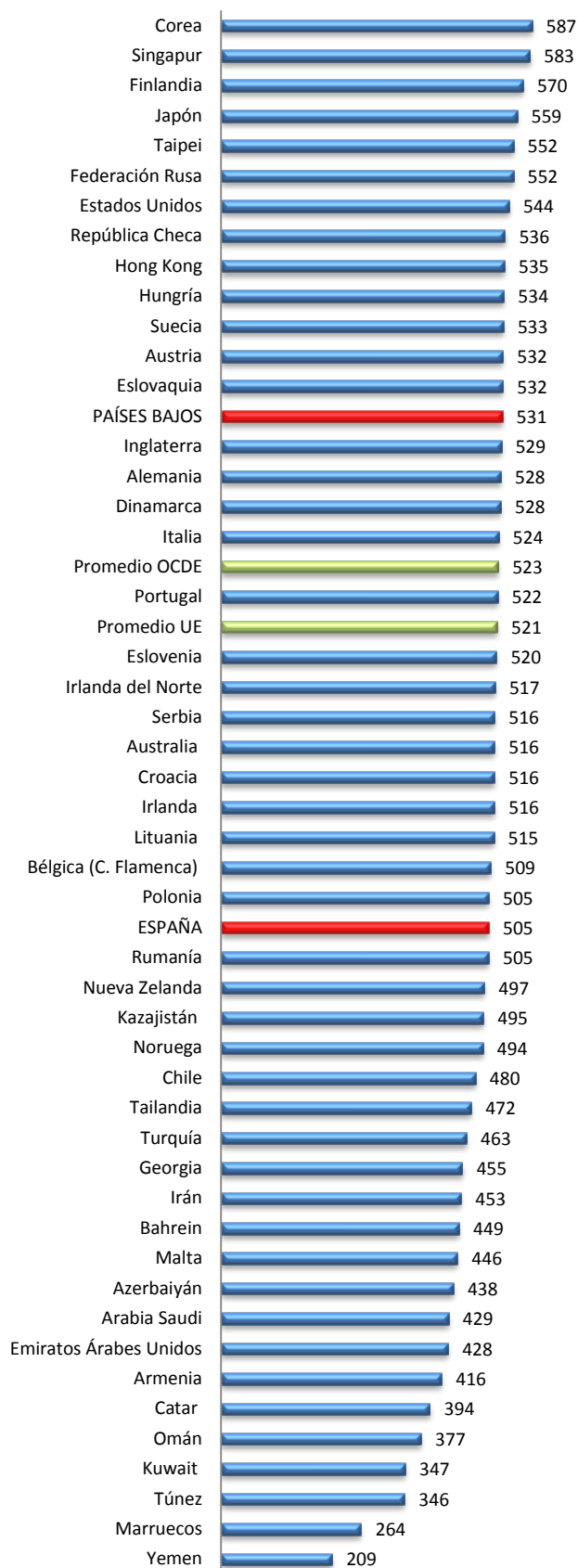
Fuente: Instituto Cervantes, 2012.

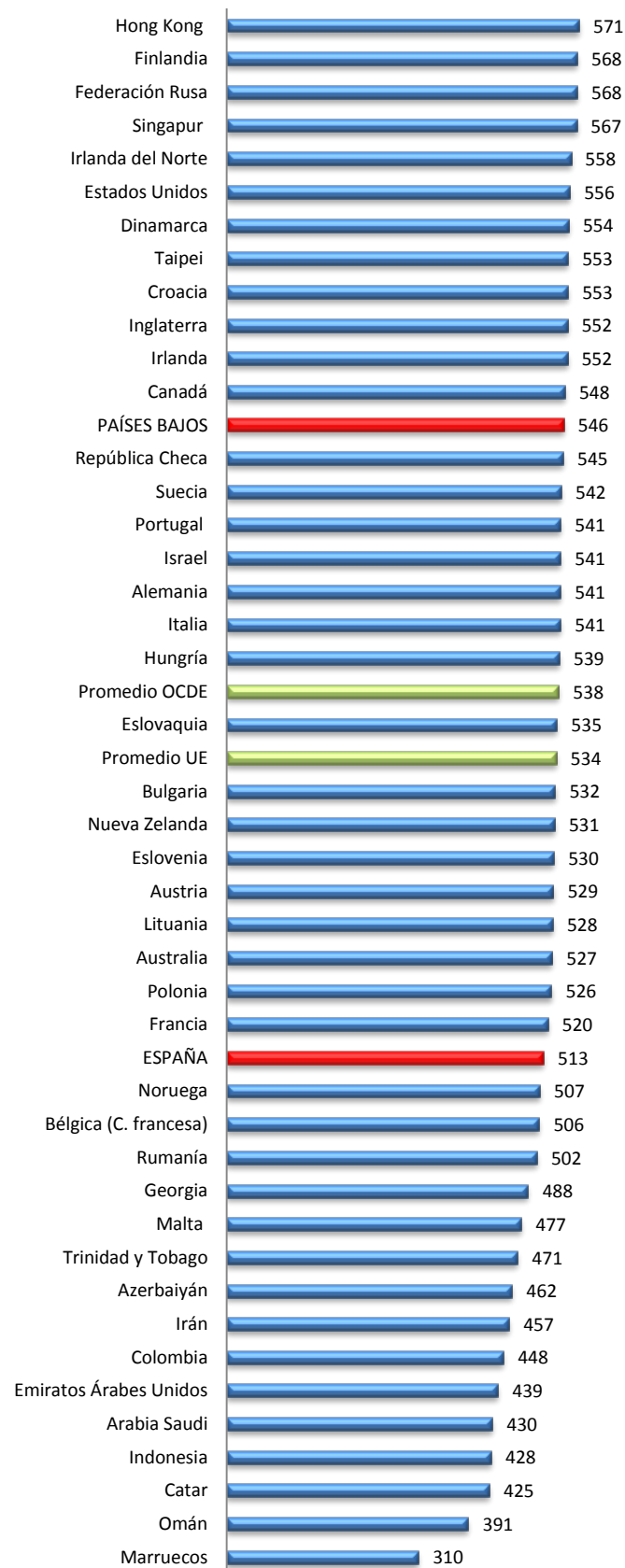
Anexo 3.1.**Promedios globales en Matemáticas TIMSS 2011****Anexo 3.1. Promedios globales en Matemáticas TIMSS 2011**

Anexo 3.2.

Promedios globales en Ciencias TIMSS 2011.

Anexo 3.2. Promedios globales en Ciencias TIMSS 2011

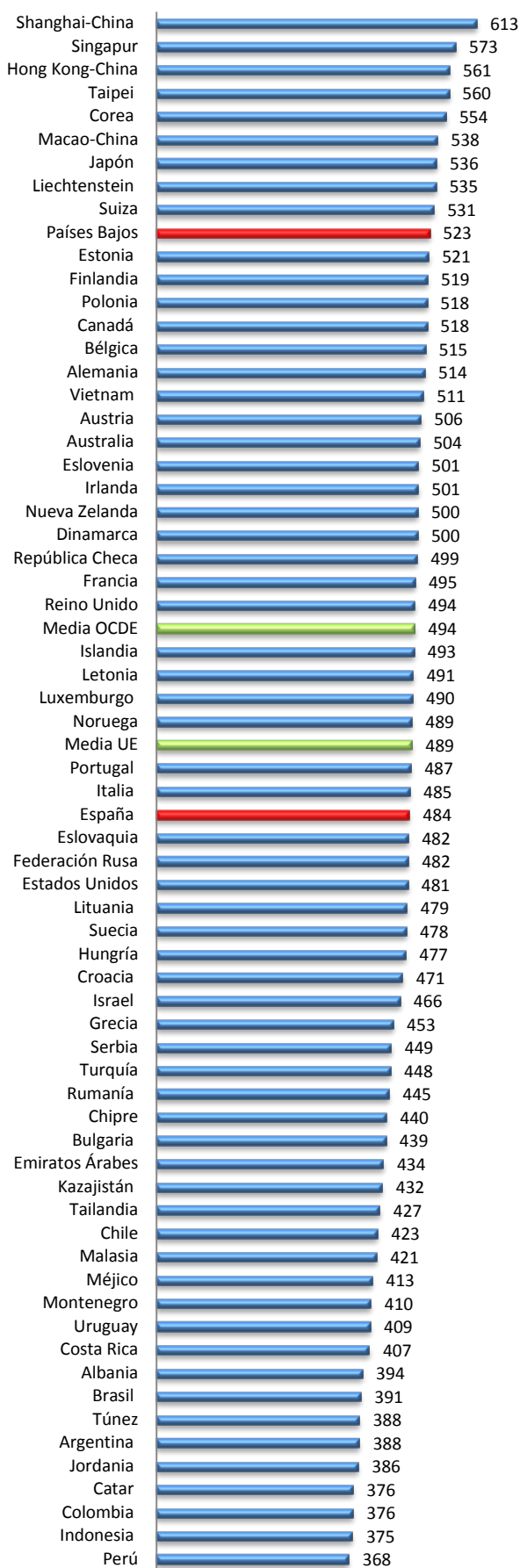


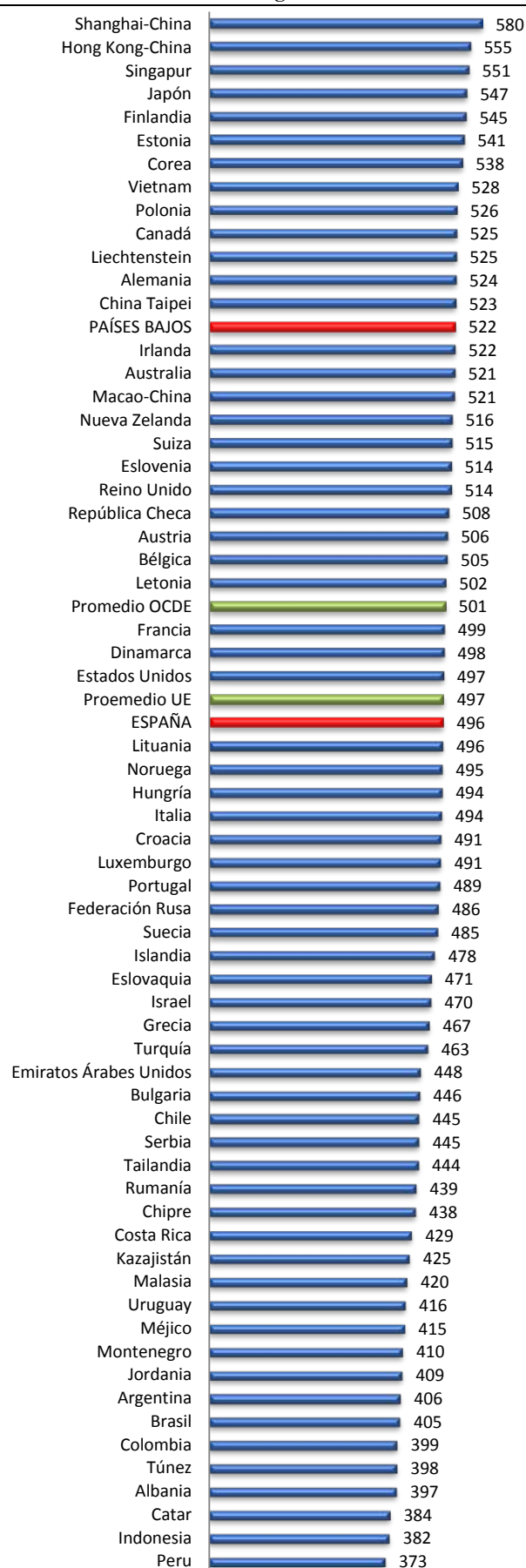
Anexo 3.3.**Promedios globales en Comprensión lectora PIRLS 2011****Anexo 3.3. Promedios globales en Comprensión lectora PIRLS 2011**

Anexo 3.4.

Promedios globales en Matemáticas PISA 2012

Anexo 3.4. Promedios globales en Matemáticas PISA 2012

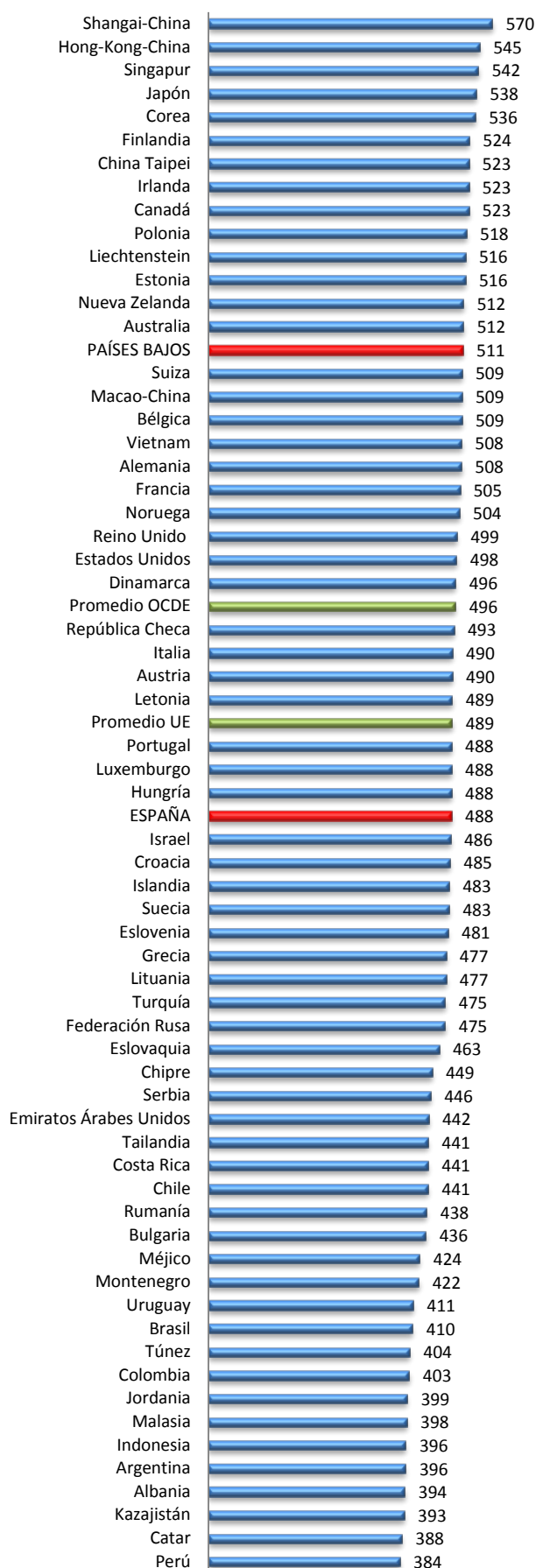


Anexo 3.5.**Promedios globales en ciencias PISA 2012****Anexo 3.5. Promedios globales en ciencias PISA 2012**

Anexo 3.6.

Promedios globales en lectura PISA 2012

Anexo 3.6. Promedios globales en lectura PISA 2012



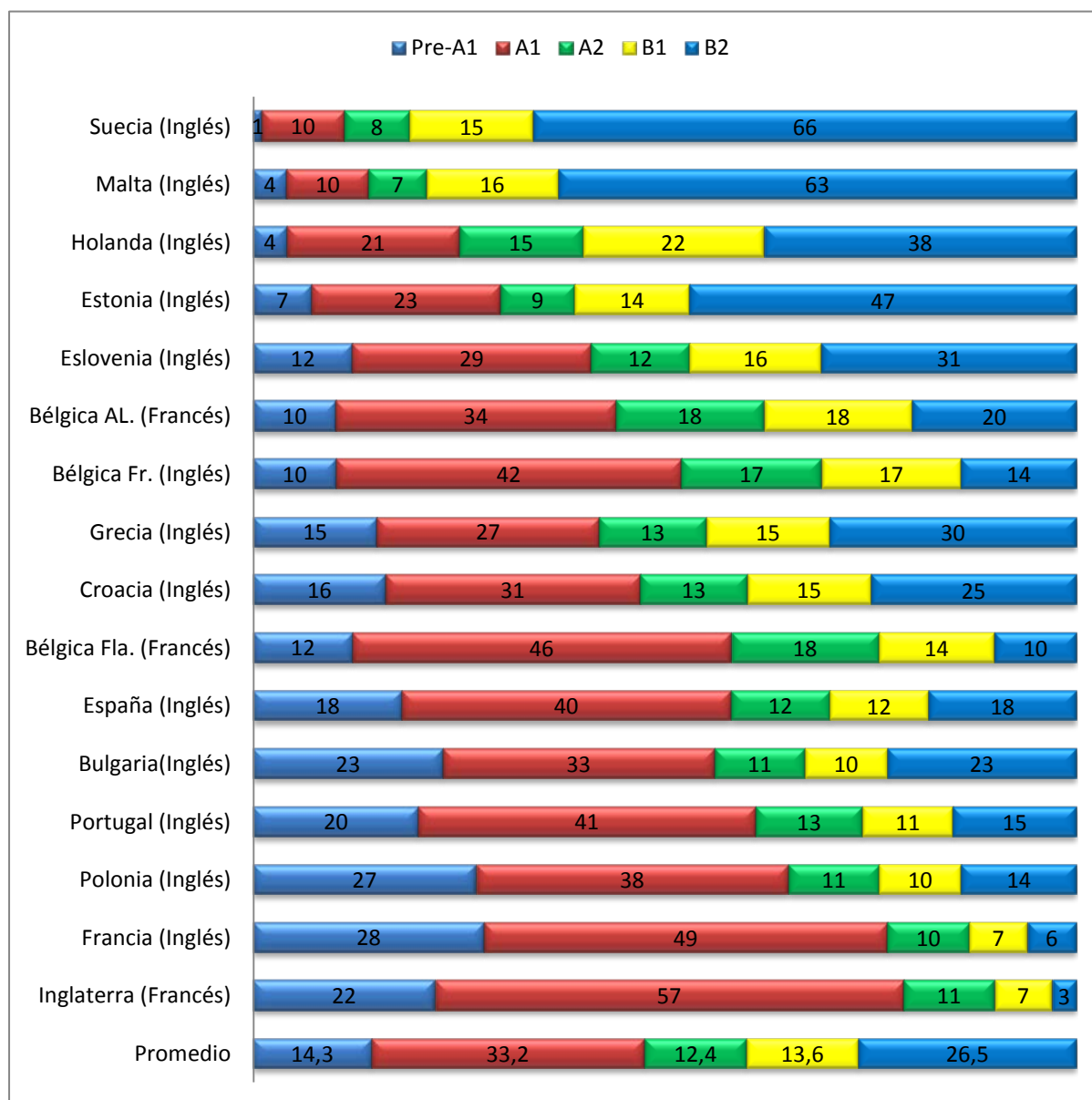
Anexo 5.1.**EECL. Distribución por niveles del Marco de Referencia en la primera lengua. Comprensión oral.**

Anexo 5.1. Distribución por niveles del Marco de Referencia en la primera lengua evaluada en el EECL, 2011.
Comprensión oral.



Anexo 5.2.**EECL. Distribución por niveles del Marco de Referencia en la primera lengua. Comprensión oral.**

Anexo 5.2. Distribución por niveles del Marco de Referencia en la primera lengua evaluada en el EECL, 2011.
Comprensión escrita.



Anexo 5.3.**EECL. Distribución por niveles del Marco de Referencia en la primera lengua. Expresión escrita.**

Anexo 5.3. Distribución por niveles del Marco de Referencia en la primera lengua evaluada en el EECL, 2011.
Expresión escrita.

